
LB
1775
.S35
B 332421


ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Fremde Eingriffe

in das

Gebiet der Pädagogik.

Ein Mahnwort an die deutsche Lehrerschaft

von

O. SCHMIDT,
Rektor in Raguhn.

Berlin W 57.
GERDES & HÖDEL
1906.

Seinen Amtsbrüdern im engeren Vaterlande zugeeignet

vom Verfasser.

Vorwort.

Diese Arbeit ist der erweiterte Abdruck eines Vortrags, den ich in diesem Jahre auf der 23. Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrervereins gehalten habe. Der allgemeine Beifall, den er fand, ermutigte mich, ihn der Öffentlichkeit zu übergeben. Da ihm viel an Wärme und Intimität der Diktion verloren gegangen sein würde, wenn ich ihn auf eine nackte Untersuchung reduziert hätte, habe ich geglaubt, ihm die ursprüngliche Form erhalten zu sollen.

Wenn ich mir auch bewusst bin, durch meine schlichten Ausführungen die schweren Wolken nicht mit einem Schlage zerreissen zu können, die unsern pädagogischen Himmel umlagern und verfinstern, so haben dieselben doch vielleicht den Erfolg, unsere Stellung schärfer zu beleuchten und die Angriffspunkte genauer zu erkennen, von denen aus es uns gelingen kann, alle Hindernisse zu beseitigen, die unsere Entwickelung und unsere Freiheit beeinträchtigen.

Noch schmachten wir unter der Knechtschaft der Vorurteile; noch fehlt es uns selbst an dem kraftvollen Bewusstsein von der Bedeutung unserer Stellung innerhalb der Kulturgesellschaft und von der Grösse unserer Kulturmission, noch hungern und dürsten wir vergeblich nach tiefer, wahrer Wissenschaft in der Erfassung unserer Berufsarbeit; noch ist er matt und schwankend in unserem Stande, der Wille zur Tat, der Drang nach Freiheit, der Mut, die Wahrheit zu bekennen. Aber schon dämmert es, schon umglänzt ein Schimmer der kommenden Zeit die Gipfel der Berge. Möge auch dieses Schriftchen mit dazu beitragen, den Höhenweg unseres Standes zu seiner freien Kraftentfaltung zu erhellen.

Raguhn, am Reformationstage 1905.

Schmidt.

Einleitung.

„Was der Gott mich gelehrt, was mir durchs Leben geholfen,
Hänge ich, dankbar und fromm, hier in dem Heiligtum auf."
Schiller.

Hochverehrte Anwesende!

Zunächst darf ich Ihnen wohl meine Freude darüber ausdrücken, dass es mir durch die Liebenswürdigkeit unseres Vorsitzenden vergönnt ist, heute über das Thema, das ich Ihnen im verflossenen Jahre für die gemeinsame Beratung in den Einzelvereinen empfohlen hatte, vor Ihnen sprechen zu dürfen. Nicht nur die Pflicht der geistigen Urheberschaft liess mich diese Gelegenheit mit Freuden begrüssen. Es lag mir auch viel daran, diesem Thema in der Öffentlichkeit eine Interpretation zu verleihen, die der ursprünglichen Absicht entsprach. Es sollte wieder einmal mit aller Klarheit und Unumwundenheit gesagt werden vor der Aussenwelt und vor unserem eigenen Gewissen, was wir von uns denken, was wir erstreben, was wir als unser ureigenes Berufs- und Arbeitsfeld und als unser alleiniges wissenschaftliches Denkgebiet von der Kulturgesellschaft fordern, wie wir den Inhalt unserer Kunst auffassen, und was wir in diesem Zusammenhange als fremden Geist in unserem eigenen Hause, was wir als Übergriffe in unser eigenes Gebiet ansehen und zurückweisen müssen.

Ich bin dieser Aufforderung, über die Fremdeingriffe in unseren Stand und Beruf zu sprechen, um so lieber nachgekommen, als ich dadurch Veranlassung erhielt, gründlicher als bisher über Grenzen und Bereich meiner Berufsarbeit nachzudenken, mein Standesbewusstsein zu kräftigen, mein Gewissen zu schärfen. Sie haben durch Ihren Auftrag von neuem Impulse in mir geweckt, in dem Ringen nach Licht und Luft nicht zu ermatten. Indem Sie mich vor die Lösung dieser Aufgabe stellten, haben Sie mir aber auch in heilsamer Weise zum Bewusstsein gebracht, wie unzulänglich meine Kraft ist, die vorliegende Frage in ihrer ganzen Vielgestaltigkeit zu erschöpfen und ihr in alle Wandelgänge ihres reichen Ideenschatzes hinein zu folgen, der grossen Fülle der Gedanken Herr zu werden und durch das Wort zu meistern. Und ich bitte schon jetzt um Nachsicht, wenn es mir nicht gelingen sollte, allen Wünschen inbezug auf bescheidene Duldsamkeit und Milde, inbezug auf rücksichtslose Schärfe in der Beurteilung der fremden Eingriffe, der unbequemen und aufdringlichen Übergriffe in

das Gebiet der Pädagogik gerecht zu werden. Aber das eine vermag ich schon jetzt mit aller Klarheit und Bestimmtheit zu versichern, dass es meiner auf positive Friedensarbeit im Dienste der fortschreitenden Kultur gerichteten Natur völlig widerspricht, das Thema — wozu es geradezu einzuladen scheint — im Sinne hämischer Hetzereien und bissiger Ausfälle zu missbrauchen oder gar in die friedlichen Hütten unserer Grenznachbarn die Brandfackel des Hasses und Haders zu werfen und im pädagogischen Wetterwinkel der Schulaufsicht die nimmer verglimmende Glut zur verzehrenden Flamme zu entfachen. Wer mit der Erwartung hierher gekommen ist, von mir in gespreizter Empfindlichkeit alles herunterreissen zu hören, was unseren Pädagogenstand nur mit den Fingerspitzen zu berühren wagt, der wird sich enttäuscht von dieser Stätte wegwenden. Ich bin dem Thema nur mit der ehrlichen, schlichten Absicht näher getreten, als alter Geometer wieder einmal mit aller Schärfe die Grenzen unseres Gebietes abzuschreiten, die im Laufe der Zeit durch eigene Unachtsamkeit oder durch Machtgelüste unserer Grenznachbarn verschobenen Grenzsteine wieder zurechtzusetzen, neue aufzurichten und alles unseren Lebensbedingungen und unserem natürlichen Expansionsbedürfnis Entgegenstehende in schonender Weise hinwegzuräumen. Und so bin ich mir denn bewusst, der Behandlung unseres Themas, von einer streng objektiven Basis aus, den Charakter einer nüchternen, leidenschaftslosen, streng wissenschaftlichen Untersuchung verleihen zu wollen, soweit die Verwirklichung ehrlicher Absichten überhaupt im Bereiche menschlichen Wollens liegt.

Mein Blick ist dabei weniger nach aussen als nach innen gerichtet. Der Kampf gegen äussere Widersacher gilt mir geringer als das Eintreten für unsere Standesgrösse und unsere Berufsehre. Anfeuern will ich durch meinen Vortrag meine Berufsgenossen zu festen Entschliessungen und zu mutigem Handeln; aufmuntern will ich zu zähem Widerstand und entschlossener Ausdauer, wenn es sich um die heilige Sache der Erziehungsarbeit handelt. Die Köpfe der Lehrer will ich hochrichten, ihren Nacken steifen, ihr Gewissen schärfen, ihre Berufsliebe stärken, damit sie besser als bisher lernen, ihre eigenen Interessen kühner und fester in die Hand zu nehmen, die Grenzen ihrer Berufsinteressen klarer zu erkennen, sich des inneren Reichtums ihrer Berufsarbeit und des hohen Wertes ihres Standes in der Gesamtheit der Kulturinteressen immer mehr bewusst zu werden.

„Lerne fühlen, welches Stammes du bist, wirf nicht für eitlen Glanz und Flitterschein die echte Perle deines Wertes hin."

Dabei brauche ich aber wohl kaum zu versichern, dass es mir

andererseits heiligster Ernst damit ist, da, wo unsere intimsten Standesinteressen gefährdet sind, wo unberechtigte Eingriffe in unsere Berufswissenschaft und unsere spezifische Kunsttätigkeit drohen, nicht kleinlich-ängstlich und peinlich-vorsichtig zu zögern, sondern mit einer dem Werte der Sache angemessenen Deutlichkeit für die gefährdeten pädagogischen Güter in die Schranken zu treten.

Dass sich trotz der eben ausgesprochenen ernsten Absicht, klar und wahr, ruhig und sachlich die Frage der Fremdeingriffe zu behandeln, mancher durch meine Ausführungen verletzt fühlen wird, dass sie vielleicht sogar manchem ein Ärgernis werden, wird sich zu meinem Bedauern nicht vermeiden lassen. Die Gewohnheitsrechte wurzeln am tiefsten. Und es ist nicht jedermanns Sache, selbst bei klarbewusster Einsicht in die Unrechtmässigkeit seiner vermeintlichen Rechtsansprüche, ohne heftigen Widerstand und ohne galliges Murren über wachsende Unbotmässigkeit und schwindenden Autoritätsglauben auf liebgewonnene Vorrechte zu verzichten. Solcher kurzsichtigen Voreingenommenheit gegenüber stütze ich mich auf das alte Diktum: „Ist die Wahrheit ein Ärgernis, so geschehe das Ärgernis und die Wahrheit werde gesagt“ und suche mich mit der Lebensweisheit Schillers zu trösten:

„Kannst du nicht allen gefallen durch deine Tat und dein Kunstwerk,
Mach' es wenigen recht, vielen gefallen ist schlimm.“

Veritas odium parit. — —

Ich weiss, dass meine Stimme nicht gewichtig genug ist, um alle in unserer Frage liegenden Kompetenzkonflikte zu schlichten, dass es mir nicht gelingen wird, mit einem Schlage alle unberufenen Eindringlinge von der Ungerechtigkeit und Anmasslichkeit ihrer Invasionsgelüste zu überzeugen oder gar durch meine logische Attacke aus unserer Interessensphäre zu verdrängen. Wenn es mir nur gelingt, den Verwitterungsprozess, den der aufklärende Fortschritt der Kultur an dem starren Felsen des Herkommens und der Bevorrechtung vollzieht, durch die zersetzende Beweiskraft meiner Gründe zu unterstützen.

Ich gebe mich auch nicht der trügerischen Hoffnung hin, dass die im Fluge der Rede vorüberrauschenden Gedanken Macht genug besässen, die in der Gedankenwelt gerade der fortgeschrittenen Lehrer herrschende Spannung und Gegensätzlichkeit der Forderungen und Wünsche auszulösen resp. auszugleichen. Zu einer solchen Einheit und Geschlossenheit in der Verfolgung gleicher Ziele, zu einer solchen Einmütigkeit und zu einem solchen kraftvollen Zusammenklang der Seelen im Ringen nach Freiheit und Licht, der allein den Erfolg sichert, fehlt es unserem Stande immer noch viel zu sehr an Ein-

stimmigkeit der Interessen, an Zielbewusstheit, an Tatkraft, an Selbstvertrauen und Selbstzucht. Ich bin schon froh, wenn ich die Überzeugung mit hinwegnehmen darf, dass ich in einer grösseren Zahl von Zuhörern den Mut und die Entschlossenheit gestärkt habe, trotz aller Widerwärtigkeiten und Anfeindungen — den hohen Idealen unseres Standes, trotz aller Missachtung und Verkennung — der Pädagogik als Wissenschaft und ihrer schönen Kunst, an Menschenseelen zu bauen, treu zu bleiben; wenn es mir gelungen ist, wieder einmal einige Glaubensmutige in diesem unseren Allerheiligsten gesammelt zu haben, um am Altare der Standesehre und Berufstreue ihr Gelübde zu erneuern.

Veranlassung des Themas.

Meine Herren!

Das Thema „Fremde Eingriffe in das Gebiet der Pädagogik“ verdankt seine Entstehung in meinem Innern nicht einem gelegentlichen Einfalle oder einer momentanen galligen Laune. Es ist in langer Berührung mit dem pädagogischen Leben entstanden. Gleichsam als eine schmerzhafte seelische Empfindung hat es sich aus den vielfachen Eindrücken der wissenschaftlichen Lektüre, der täglichen Erfahrung und der praktischen Arbeit in meinem Geiste herausgelöst. Überall, wohin mein Blick schweifte, dieselbe drückende Wahrnehmung: Volksschule und Volksschullehrerstand in unwürdiger Abhängigkeit und Unfreiheit, in seiner Kulturbedeutung von einem grossen Teile der Volksgenossen verkannt und unterschätzt, ein Spielball der Launen aller Parteien und Stände. Immer mehr versucht man dem Pädagogen den Boden unter seinen eigenen Füssen zu entziehen, immer ungenierter baut man sich in seinem eigenen Gebiete an, während viele von den eigenen Berufsgenossen trotz allen Dehnens und Streckens, trotz allen Ausgreifens nach fernen Zielen immer mehr eins aus dem Auge zu verlieren scheinen, was ihrem Auge und ihrem Herzen am nächsten liegen müsste, die pädagogische Wissenschaft und die pädagogische Kunst. Gewinnt es nicht den Anschein, als mache sich in unserer pädagogischen Tätigkeit, in unserer methodischen Arbeit vielfach ein fremder Geist fühlbar, als seien wir auf dem besten Wege, nach einigem Aufschwung auf materiellem Gebiete den hingebenden und opfermütigen Geist, der aus dem pädagogischen Idealismus eines Pestalozzi und Diesterweg in die Seelen ihrer Jünger übergeströmt war, aus unseren Reihen schwinden zu sehen; als sei nach der begeisterungsvollen Hingabe an unsere Standes- und Berufsinteressen in den fünfziger und sechziger Jahren, nach einem feurigen

Einsetzen aller Geisteskräfte an den Kampf um die wissenschaftliche Anerkennung unserer Arbeit in dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts eine gewisse Lauheit und Sattheit eingetreten, unseren eigentlichen berufswissenschaftlichen Arbeiten, unserer spezifischen Kunsttätigkeit gegenüber? Scheinen nicht vielfach fremde Ziele, fremde Interessen, fremde Wissenschaften unsere Berufsgenossen hinauszulocken vom pädagogischen Herde, wertvolle Kräfte auf abseits liegenden Gebieten nutzlos verzehrend? Unser Schulschiff ist im Begriff, den Kurs zu verlieren. Wir treiben willenlos im Kielwasser fremdartiger Ideen oder liegen tatenlos vor Anker, an dessen Kette sich das Schiff im engen Kreise des gemeinen Werktaglebens dreht. „Es reisst der fremde Geist die Jugend fort gewaltsam strebend über unsere Berge." — Wir dürfen unsere Augen gegen diese Tatsachen nicht verschliessen. Sie zeigen sich nicht erst von heute auf morgen. Durch alle Poren drängen sie sich ins Blut. Das jüngere Geschlecht ist gleichsam in dieser Atmosphäre gross geworden. Es atmet in ihr.

Am tiefsten schmerzte es mich zu sehen, wie unempfindlich und teilnahmslos ein grosser Teil unserer Berufsgenossen diesem fremden Geiste gegenüber blieb, wie mattherzig sich andere gegen bittere Demütigungen, gegen ungerechte Anklagen und gegen lästige Anmassungen und Übergriffe zur Wehr setzten. Zwei Erscheinungen aber waren es, die in der letzten Zeit besonders meine Aufmerksamkeit auf sich zogen und in mir das Bedürfnis weckten, über das heutige Thema eine Aussprache herbeizuführen: ein Eingriff von aussen, die besonders auf dem letzten Kunsterziehungstage hervorgetretene moderne Künstlerbewegung, soweit sie in ihren übertriebenen Anklagen gegen Schlendrian und Pedanterie in unserer Schularbeit, soweit sie in ihren hochmütigen Auswüchsen und in ihrer selbstgefälligen Aufdringlichkeit auf pädagogisches Gebiet übergreift — — und dann in unserem eigenen Kreise, ein immer mehr sich breit machendes Bestreben, welches dadurch, dass der Anstoss dazu von falschen Freunden unserer Sache, noch mehr aber von verständnislosen Eindringlingen und verdächtigen Rivalen unseres Standes ausgeht, nicht an Bedenklichkeit einbüsst — ein Bestreben nämlich, an dem innersten Wesen unserer Volksschulen, in oberster Linie Erziehungsschulen zu sein, und an der wichtigsten Aufgabe des Unterrichts als einer charakterbildenden Kunst, also an den beiden Grundpfeilern unserer Pädagogik zu rütteln. Da damit die vitalsten Interessen der reinen Pädagogik berührt werden, und da damit die Gefahr wächst, der Wissenschaft und Kunst der Pädagogik den letzten Rest ihres Ansehens zu rauben, so glaubte ich, dass es an der

Zeit sei, ein offenes Wort zu sprechen und den brandenden Wirren ein energisches „quos ego!“ entgegenzurufen.

Abgrenzung unseres Gebietes.

Aber Sie werden verzeihen, wenn ich nicht gleich mit der Tür ins Haus falle und, ihre Geduld etwas missbrauchend, in der Untersuchung meiner Frage ein etwas bedächtiges Tempo einschlage. Es liegt mir viel daran, nicht missverstanden zu werden, und nicht dem Verdachte zu verfallen, dass ich nicht alle Verhältnisse peinlich geprüft und das Für und Wider nicht sorgfältig gewogen hätte. Ehe ich deshalb mit der eigentlichen Untersuchung beginne, werden Sie mir gestatten müssen, selbst auf die Gefahr hin, dass die Elle länger wird als der Kram, mir erst einen festen Massstab zu verschaffen, an dem ich die Fremdeingriffe in unsern Stand und Beruf zu messen imstande bin, mir erst einen sichern und höhern Standpunkt auszuwählen, von dem aus ich mein Untersuchungsgebiet zu überschauen vermag. Die Untersuchung unserer Frage „Fremde Eingriffe in das Gebiet der Pädagogik“ setzt, wenn sie nicht in der Luft schweben und einen guten Teil zwingender Überzeugungskraft einbüssen soll, die Beantwortung einer anderen Frage voraus. Erst wenn wir uns darüber Klarheit verschafft haben, was wir im Interesse der Gesamtheit als Gebiet unserer Standes- und Berufsinteressen in Anspruch nehmen müssen, erst wenn wir sicher sind, dass wir uns selbst über den Umfang und die Grenzen unserer Denk- und Arbeitssphäre keiner Täuschung mehr hingeben, erst dann, aber auch nur dann erst wird die Kraft in uns erstarken, den Weg zur Höhe unserer Kulturmission mit sichern und festen Schritten einzuschlagen, erst dann wird es uns möglich sein, alles Fremdartige, das sich in unserem Gebiete breitmacht, zu erkennen und alles anmassliche und aufdringliche Gängeln und Bevormunden, alles hochfahrende Besserwissen und kleinliche Kritisieren, das sich der Stand der Pädagogen gefallen lassen soll, auf ein erträgliches Mindestmass zu beschränken.

Ich frage deshalb zu Anfang meiner Untersuchung: Sind wir ein besonderer Stand? Haben wir als Pädagogen eine in sich abgesonderte, von jeder anderen Kulturarbeit verschiedene Berufsaufgabe? Ist das unserer Berufstätigkeit zugrunde liegende Wissen eine vollwertige, den anderen Wissenschaften gleichberechtigte Wissenschaft? Sind wir, die ausübenden, die praktisch tätigen Pädagogen, die berufenen Vertreter dieser Wissenschaft? Und haben

wir als solche eine eigenartige selbständige Kunsttätigkeit mit eigenen Kunstzielen, mit eigenen Kunstausdrucksmitteln und eigenen Kunstformen? **Wer ist also Pädagoge** im eigentlichen und wahren Sinne des Wortes, und wer hat als solcher das Recht und die Aufgabe, den wissenschaftlichen Ausbau der Pädagogik in die Hand zu nehmen? Wer ist der kompetente Richter über Schule und Schulorganisation, über Seele und Atem und Leben im inneren Schulbetriebe?

Der Lehrerstand ein selbständiger Stand.

Der Lehrerstand ist ein besonderer Stand. In der Jetztzeit wird es kaum jemand wagen, dagegen ernsthaften Widerspruch zu erheben. Es ist ein Stand mit besonderer Berufsbildung, mit ausgeprägten Berufsinteressen, mit einem scharf abgegrenzten Anteil an der Kulturarbeit der Gesamtheit. Lange übersehen in seiner Bedeutung für die gedeihliche Entwicklung des Staatsorganismus, lange in Dürftigkeit und Niedrigkeit erhalten, haben ihn die wachsenden Bedürfnisse der Kultur in den letzten Jahrzehnten allmählich aus dem Chaos unfertiger Kulturmassen herausgehoben, hat der Staat und die Kulturgesellschaft mit der fortschreitenden Differenzierung der Arbeit endlich auch seine Arbeit als eine eigenartige und wertvolle anerkannt und gewürdigt. Der grösste Teil des Volkes geht durch unsere Hände: die Grundrichtung seiner sittlichen und intellektuellen Kraft wird durch uns bestimmt. Und wir werden es um so mehr vermögen, je mehr uns die für volle Auswirkung der in uns schlummernden Kräfte notwendige Freiheit garantiert wird, und je mehr wir uns selbst der eminenten Macht bewusst werden, die uns mit unserer erzieherischen Kunsttätigkeit an Kinderseelen verliehen ist. Mit der Erziehung der jugendlichen Geister beherrscht der Pädagoge unter allen Ständen am tiefsten das geistige Leben seines Volkes; mit der Volkserziehung hat er die innersten Fäden der Volksseele in der Hand. Von dem Stande der Schule ist der Stand der Geisteskultur eines Volkes abhängig, mit dem Niveau der Schule steigt das Niveau seiner wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit.

Der Staat ist der entwicklungsfähigste und zukunftskräftigste, welcher die Erziehung der Jugend in allen Schichten des Volkes als seine wertvollste Angelegenheit betrachtet, welcher für die Arbeit der Pädagogen seine ganze Autorität und alle ihm zur Verfügung stehenden Machtmittel einsetzt. Und je früher er die Bedeutung der Schule und des Pädagogenstandes erfasst, je schneller er diesen Kulturfaktoren die ihnen im gesamten Staatsleben gebührende Stellung einräumt, um so

zeitiger und deutlicher wird sich diese höhere und gerechtere Einschätzung unseres Standes und unserer Arbeit in der intellektuellen und sittlichen Hebung unseres gesamten Volkes fühlbar machen, um so kraftvoller und wehrhafter wird unser Volk dastehen in dem grossen geistigen Wettkampfe der Völker um ihre Selbsterhaltung. Denn so sehr auch Kanonen, Panzer und Soldaten die Geschicke der Staaten entscheiden mögen, die letzte Entscheidung fällt doch auf der geistig-sittlichen Walstatt. Der Entwicklungsstand der Schule, insbesondere der Volksschule, entscheidet über den Fortbestand auch unseres Volkes in der Weltgeschichte, und über die Entwicklungshöhe der Schule und über ihren Einfluss auf das Volksleben entscheidet im letzten Grunde die Wertschätzung und Stellung des Lehrerstandes in der Kulturgesellschaft.

Die Schule ist also notwendig. Die Arbeit der Lehrer ist ein unentbehrlicher Bestandteil im Gesamtleben des Volkskörpers. Wir dürfen schon heute mit derselben Berechtigung von einem Stande der Pädagogen sprechen, mit der wir im wirtschaftlichen Leben unseres Volkes den Stand der Geistlichen, der Ärzte, der Richter, der Kaufleute, der Gewerbetreibenden und der Ackerbürger anerkennen. Und wenn auch viele dieser Stände sich in dem Bewusstsein der Menge viel schärfer ausprägen als gerade der Stand der Lehrer, so trägt dieser doch durch seine Kulturaufgabe und durch seine Stellung die Gewähr in sich, wenigstens beflügelt sich mein Wunsch und meine Hoffnung in diesem Augenblicke zu dem frohen Ausblick in die Zukunft, dass er sich früher oder später zu einer ungeahnten Macht und Grösse entwickeln wird. Zukünftige Geschlechter werden es nicht verstehen können, dass dem Stande der Pädagogen nicht schon in unserer Zeit eine der obersten und angesehensten Stellungen im Ganzen der Kulturinteressen eingeräumt wurde, dass nicht schon die Sache der Schule und der Volksbildung alle andern Staats- und Standesinteressen überragte — nicht etwa um den „launischen Grossmachtsdünkel“ und die „hochmütige Begehrlichkeit“ der Pädagogenkaste oder einzelner ihrer Vertreter zu befriedigen, sondern um der Zukunft unseres Landes und der Weltmission unseres Volkes willen.

Die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst.

Wir dürfen beanspruchen, als Stand respektiert zu werden, als ein Stand, der sich nicht nur durch besondere Kulturpflichten von den übrigen Kulturfaktoren abhebt, sondern dessen Berufsarbeit von einem

eigenartigen Wissen und Können abhängig ist, das nur auf dem Wege berufstechnischer Vorbildung gewonnen werden kann. Und wir sind nicht eher imstande, die Grenzen unseres Arbeitsbereiches genau zu bestimmen und den fremden Geist in unserem eigenen Stande und die unberechtigten Übergriffe von aussen mit möglichster Deutlichkeit zu erkennen, ehe wir nicht den Inhalt und den Umfang unserer Berufstätigkeit, soweit das innerhalb des Rahmens einer solchen Arbeit möglich ist, mit aller wünschenswerten Klarheit fixiert haben.

Über Wesen und Mass des Wissens und Könnens eines wahren Berufserziehers herrschen aber in Laienkreisen, und nicht zuletzt in den gebildeten Laienkreisen, die wunderlichsten Vorstellungen.

Am weitesten verbreitet ist die Meinung, dass das Wissen des Lehrers das Wissen sei, das er lehrt, dass es sich im wesentlichen auf die Lehrstoffe und Lehrfächer beschränke, in denen er unterrichtet. Selbst in Lehrerkreisen ist diese Anschauung anzutreffen. Man vertieft sich in Geographie, man studiert Geschichte, man beschäftigt sich mit den Sprachen, botanisiert und sammelt — — und glaubt, damit seiner fachwissenschaftlichen Ausbildung gerecht geworden zu sein. Das ist ein Irrtum. Die Fähigkeit des Lehrers und Erziehers wächst an sich noch nicht mit dem grösseren Umfange des Wissens und mit der höheren Ausbildung in den technischen Fächern. Der gediegenere Geschichtsforscher, der gründlichere Naturkenner, der gewandtere Zeichner und der feinere Musiker ist nicht eo ipso der vollendetere Pädagoge. Der Volksschullehrer der Stadt ist nicht der bessere Lehrer dem Dorfschullehrer gegenüber, der Mittelschullehrer, der nur den Nachweis einer tieferen Allgemeinbildung und eines gründlicheren Wissens in irgend welchen Spezialfächern zu erbringen hat, ist nicht um deswillen der bessere Lehrer dem Volksschullehrer gegenüber, eben so wenig wie der geprüfte Zeichenkünstler mit der grösseren Technik des Zeichnens das Anrecht auf eine höhere Bewertung als Lehrer erworben hat. Das allgemeine Wissen ist notwendig, ja unentbehrlich. Jeder Fortschritt in der Allgemeinbildung kann auch der Vertiefung in die Berufsbildung zu gute kommen. Kein Stand wird durch eine ernste Erfüllung seiner Berufspflicht mehr zur Weitung seines geistigen Horizontes und zur lebendigen und allseitigen Durchdringung aller Lebensverhältnisse und Kulturäusserungen gedrängt als der Lehrerstand, auch der Volksschullehrerstand. Und gerade der Lehrer, der sich am ernstlichsten bemüht, das bescheidene Schulwissen aus der Fülle des Gegenwartslebens zu schöpfen und den Strom des modernen Denkens und Fühlens in unserem Volke auch durch die Schulräume zu leiten — und sei es auch in einem noch so bescheidenen

Wässerlein — weiss es am meisten, wie sehr unsere pädagogische Arbeit beeinflusst wird von der Herrschaft über den Stoff; und ich selbst habe zeit meines Lebens keinen glühenderen Wunsch gekannt als den, neben meiner berufstechnischen Vervollkommnung, aber auch nur neben ihr und gleichsam von ihr beherrscht, auf allen schulmässigen Gebieten und darüber hinaus mein allgemeines Wissen zu bereichern und zu vertiefen. Aber wenn auch das umfassende Beherrschen des Unterrichtsstoffes eine zwingende Voraussetzung alles Unterrichtens ist, so ist doch unser Berufswissen nicht identisch mit dem Wissen, welches wir unterrichtend lehren, oder auch mit einem höheren Wissen innerhalb der Fächer und Fertigkeiten, aus denen die Elementarstoffe unserer Schulen entlehnt sind. Diese Lehrstoffe und technischen Kunstfertigkeiten sind Bedingungen, wichtige, unerlässliche Bedingungen, aber sie sind nicht die Pädagogik selbst; sie sind nicht einmal die Vorhöfe zu ihr, geschweige das Allerheiligste. Unsere Erziehungstätigkeit ist auch nicht eine Tätigkeit, die sich mit Verstand und Sinn von selber vorträgt, ein Etwas, was sich für jeden, der in die Lage kommt, unterrichten und erziehen zu müssen, von selbst ergibt als etwas instinktiv Naturgemässes, als etwas mit der Muttermilch Eingesogenes, etwa in dem Sinne, dass jeder, der das Einmaleins beherrscht, auch das Einmaleins zu lehren vermag, wer gründliches Wissen in Geschichte besitzt, auch die Fähigkeit erhält, den passenden Geschichtsstoff für Kinder auszuwählen und ihn in charakterbildender Weise zu behandeln usw. Die Pädagogik ist mehr als das. **Sie ist Wissenschaft und Kunst** zugleich; eine Wissenschaft, deren Wissensgebiet durchaus eigenartig und selbständig ist und ganz ausserhalb der Wissenssphäre liegt, aus der wir unsere Unterrichtsstoffe erwählen, und eine Kunst, die mit den künstlerisch-technischen Fertigkeiten, in denen der Lehrer zu unterweisen hat, durchaus nichts gemein hat.

Als Wissenschaft macht sie sich zur Aufgabe, das Problem der Erziehungsidee zu lösen, d. h., die Bildungsgesetze des Seelenlebens zu erforschen, denen gemäss sich die Seele zur Höhe ihrer menschlichen Bestimmung entwickelt. Alles, was das Menschenkind bei seiner Geburt als Erbteil seiner Geschlechtsentwicklung mitbringt, alles, was die Aussenwelt in Wechselwirkung mit diesem inneren Gegebensein und durch sich selbst im Menschengeiste wirkt, absichtlich oder unabsichtlich, fördernd oder hemmend, aufbauend oder zerstörend, durch geheime oder berufene Erzieher; den ganzen Weg psychischer Entwicklung, den ganzen Inhalt intellektuell-ethischer Bildung, das ganze geheimnisvolle Werden und Wachsen in der Seele des Kindes

vom ersten Aufdämmern geistiger Kraft bis zu ihrer lebensfähigen Ausgestaltung; das alles ist das Forschungsgebiet des Pädagogen das alles umfasst die Wissenschaft der Pädagogik. Die objektiven Bildungsfaktoren, die Unterrichtsstoffe, nach ihrem Bildungswerte zu erforschen, die subjektiven Voraussetzungen im Seelischen des Menschen, das Angeborene und Erworbene, zu erkennen **und beide im Geiste des Kindes zu einer höheren Einheit, zur Einheit einer edelstrebenden, tatkräftigen, zielbewussten Persönlichkeit zusammenzufassen**, darin erschöpft sich der Inhalt des Problems der Erziehung.

Die Wissenschaft sammelt und sichtet, sie verbindet und ordnet die Tatsachen des äussern und innern Lebens, die den Gang der seelischen Entwicklung bestimmen, und verdichtet sie zu erkenntnistheoretischen Bildungsgesetzen des psychischen Geschehens.

Das so gewonnene pädagogisch-wissenschaftliche Rüstzeug übergibt der theoretische Denker dem praktischen Arbeiter zur Ausübung seiner methodischen Kunsttätigkeit. Was den ersten band, Gründlichkeit, Folgerichtigkeit, Wahrheit, das bindet auch ihn. Während sich aber der eine, nur durch die Grenzen der Wahrheit beengt, im Bereiche der Ideen frei bewegen kann, schränkt den andern die Enge der Wirklichkeit ein. „Leicht bei einander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stossen sich die Sachen."

Dem Probleme der Erziehung nachgehen, neue Wege öffnen für die Kulturaufgabe der Menschenbildung, ist schwer. Schwerer ist es noch, die Ideen der Erziehung, die Resultate der Forschung zu verwirklichen, den spröden Unterrichtsstoff, die nackte, gefühllose Anschauung, das unpersönliche, überzeugungsleere Wissen in wahren Seelenstoff, in geistige und sittliche Kraft umzusetzen, die wirren Sinnesreize der Aussenwelt und die ungezügelten Triebinstinkte der rohen Masse zu entwirren und zu zügeln und sie zu Lebenselementen der Seele, d. h. zu persönlichem Wissen, zu einem reichen Innenleben des Gefühls, zu starkem Interesse, zu kraftvollen Entschliessungen eines zielbewussten Willens zu vergeistigen. Die losen Fäden der blinden Zufallserziehung zu psychischen Geweben geistiger Kraftbildung zu verdichten und das junge Geschöpf den psychischen Gesetzen des geistigen Wachstums gemäss zur Höhe sittlicher Vollendung zu führen, oder doch den Weg zu dieser Höhe zu zeigen und ihn mit Impulsen zu versehen, die ihn antreiben, diese Höhen des edelsten Menschendaseins zu suchen; kurz das ganze seelische Innenleben durch Unterricht und persönlichen Umgang so zu führen, dass sich trotz aller Gegenwirkungen durch Elternhaus und Leben ein sittlich starker, auf alles Edle, Wahre,

Gute, Ewige gerichteter, dem Leben und der Wirklichkeit angehörender starker Charakter entwickle: *Das ist das praktische Ziel der Schulerziehung.* Und hierin zeigt sich die höhere Meisterschaft. Denn sie setzt beides voraus: klare Einsicht und sicheres Können.

Auch die Arbeit des wahren, echten Praktikers ist von wissenschaftlichem Geiste erfüllt, denn es gilt ihm, durch die Praxis zu beweisen, ob das wissenschaftliche Gebäude gestützt oder gestürzt werden muss. Auch arbeitet die Praxis, wenn sie ihre Aufgabe recht versteht, nicht allein um ihrer selbst willen; es ist ihr neben ihrer unmittelbar praktischen Tendenz, unterrichtliche und erziehliche Erfolge zu erzielen, auch darum zu tun, der wissenschaftlichen Durchdenkung pädagogischer Probleme neue Beweisstoffe zu liefern. *Die wahre Praxis ist nichts anderes als lebendig gewordene Theorie.* „*Und eine gute Theorie ist das Praktischste, was es gibt*", sagt unser Dörpfeld.*)

Die Berufsarbeit der Pädagogen wurzelt nicht in der Beherrschung des Bildungsstoffes, sondern in der sichern Handhabung der auf Psychologie und Erfahrung sich gründenden **Methode.**

Und die Methode, die er denkt, ist die Methode, die er übt: der Weg der Seele in ihrer Entwicklung zum Charakter. Denn die Methode im wissenschaftlichen Sinne ist nichts mehr und nichts weniger als die Führung dieser geistigen Entwicklung gemäss der in der Seele herrschenden Bildungs- und Wachstumgesetze. *Deshalb ist auch*

*) Aus der Psychologie bezieht die Pädagogik ihr wertvollstes Rüstzeug. Als naturwissenschaftlich forschende, experimentell begründende Wissenschaft ist sie die eigentliche Fundamentalwissenschaft der Pädagogik und verleiht der Arbeit der Pädagogen, der Durchdenkung der pädagogischen Idee und der Verwirklichung dieser Idee durch die methodische Kunsttätigkeit erst ihre wissenschaftliche Kraft und Tiefe. Und dennoch ist die Pädagogik nicht nur angewandte Psychologie. Sie ist eine besondere Wissenschaft wie diese auch. Beide haben ihre besonderen Ziele, ihre eigenen Mittel und Methoden der Untersuchung, obwohl ihre Grenzen vielfach ineinander fliessen, wie bei anderen Wissenschaften auch. Und der *Pädagoge* ist noch nicht *Psychologe* vom Fach, ebensowenig wie der Psychologe, und sei er der gelehrteste und erfahrenste, an sich schon ein Pädagoge wäre. Dennoch kann keiner den andern entbehren. Der Pädagoge erhält unausgesetzt Anregungen durch den Psychologen, sowohl durch den Kinderpsychologen und den spekulierenden Philosophiepsychologen, als auch durch den pathologisch beobachtenden und physiologisch-experimentell forschenden Psychologen. Die Resultate aller zieht er als willkommene Gaben in den Bereich seiner pädagogischen Überlegungen; während der wissenschaftliche Psychologe auf die Erfahrungen und Forschungen des Pädagogen zurückgreifen muss, der durch seine unmittelbare und breite Berührung mit dem Forschungsobjekt des Psychologen am besten in der Lage ist, ein brauchbares Beobachtungsmaterial herbeizuschaffen. So dient einer dem andern. Und ich habe die Zuversicht, dass sich der Pädagoge in der Zukunft immer mehr zu der Rolle

der *ausübende Pädagoge*, der *praktisch tätige*, also *mitten im Beruf stehende Lehrer*, der wahre Pädagoge und die Schule selbst mit ihrer bis ins Kleinste und Einzelnste dringenden Kleinarbeit die eigentliche Hochschule des Pädagogen.

Theorie und Praxis gehören unlösbar zusammen. Das eine ist ohne das andere nicht denkbar. Theorie ist ein Leben im Geist. Praxis ist Berührung des Geistes mit dem Leben, mit der Wirklichkeit. Die Praxis führt dem Geiste neue Nahrung zu. Der Geist verarbeitet diese zu neuem Lebensstoff. So greifen sie unausgesetzt ineinander, das äussere Ausleben und das innere Neugestalten, indem jedes in dem andern den Antrieb zur höheren Entwicklung findet.

Die wissenschaftliche Forschung kennt keine Schranken. Sie geht ihre eigene Bahn. Ohne rechts und links zu schauen, folgt sie der geraden Evolutionslinie ihrer eigenen Gedanken. Und doch isoliert sie sich nicht. Sie will nicht thronen auf einsamer Höhe erdfeindlicher Spekulationen. Jede Wissenschaft ist ein Teil des Lebens. Jede echte Wissenschaft entspringt aus der Wirklichkeit und leitet ihre Segensströme wieder auf die Wirklichkeit zurück. Wie sie das Leben befruchtet, so lässt sie sich auch von ihm befruchten. Ohne Beziehung zum Leben müsste sie in ihrem eigenen Reichtum verkümmern oder an der eigenen Leerheit unfruchtbarer Ideen zugrunde gehen. In der Kultur hat nur das Berechtigung zum Dasein, was der Entwicklungstendenz der Gesamtheit dient. Wissenschaft ohne praktische Auswirkung widerspricht den natürlichen Lebensbedingungen

---

des Gebenden entwickelnd wir. Bis jetzt stehen allerdings beide noch im Anfangsstadium ihrer Entwicklung. Und das kann nicht gross in Erstaunen setzen. Die Psychologie wird sich noch vielfach ihres mystisch-philosophischen Gewandes entkleiden und viel mehr als bis jetzt auf das feste Fundament der empirischen Tatsachen stellen müssen, wenn sie den Charakter einer exakten Wissenschaft, den sie noch vielfach entbehrt, gewinnen, und wenn sie sich zu einem untrüglichen Wegweiser für den Pädagogen entwickeln soll. Aber auch aus der Arbeitsstätte des Pädagogen, das muss unumwunden zugestanden werden, fliessen die psychologischen Erfahrungsquellen vorläufig noch recht spärlich und trübe. Anderseits wird es aber auch in Zukunft so bleiben, dass der praktische Pädagoge gezwungen sein wird, selbst bei vielen psychologischen Fragen seine eigenen Wege zu gehen. Das bestätigt schon jetzt Münsterberg, indem er sagt: „Kommen aber die tieferen Tatsachen in Frage, so muss die Pädagogik ihre eigenen Experimente anstellen, sie muss ihr eigenes Brot backen und kann nicht von den paar Krumen leben, die ihr von der Tafel der Psychologen zufallen.“ Und Lay bestätigt dies in seiner Experimentellen Didaktik mit den Worten (S. 576): „Nach alledem sind die Psychologen von Fach der Meinung, dass die Tatsachen, welche die theoretische Wissenschaft feststellt, der Lösung vieler pädagogisch-didaktischer Fragen nicht genügen können und wollen, dass die Pädagogik und Didaktik in allen diesen Fällen selbst experimentell-forschend vorgehen müsse.“

des Geistes und allgemein den Entwicklungsgesetzen des kulturellen Lebens; es fehlt ihr ein wertvolles Moment an dem Wesen der Wissenschaftlichkeit, der Beweis der praktischen Wahrheit, ihre Beziehung zum Menschenleben. Was ist das für eine erbärmliche Philosophie, die nicht Kraft hat, sich im Leben zu bewähren, und die nur philosophiert ihrer „geistreichen" Ideen wegen! Und was wäre das für eine armselige Wissenschaft der Natur, die nicht imstande wäre, der allgemeinen Menschenkultur zum Fortschritt zu verhelfen!

Auch die Pädagogik ist ohne das breite Arbeitsfeld der praktischen Unterrichtstätigkeit ein Gebäude ohne Fundament. Es schwebt in der Luft, und alles gelehrte Drum und Dran vermag den Mangel unmittelbarer Erfahrung an Kinderseelen nicht auszugleichen. Es gibt keine philosophische Pädagogik, weder eine Pädagogik der Philosophie, noch eine Philosophie der Pädagogik. Pädagogik lässt sich nicht aus geleerten Fingernägeln saugen, sie lässt sich auch nicht aus metaphysischen Axiomen deduktiv herausspekulieren. Sie ist die Wissenschaft der pädagogischen Erfahrung, des pädagogischen Experimentes und der pädagogischen Untersuchung. Der reine Theoretiker, der philosophische Reflexionspädagoge, wie er jetzt vielfach an deutschen Universitäten auf dem philosophischen Katheder erscheint, ist nicht der wahre Vertreter der pädagogischen Wissenschaft.

„Ihr verfahret nach Gesetzen, auch würdet ihrs sicherlich treffen,
Wäre der Obersatz nur, wäre der Untersatz wahr". (Schiller).

Ebenso wenig ist es aber auch der reine Praktiker, der schulmeisternde Pädagoge, der nur und allein aus „langjähriger Erfahrung" spricht, und der über den „psychischen Mumpitz" und den „gelehrten Firlefanz", mit dem sich die klugen Theoretiker so gern ihr pädagogisches Kleid verbrämen, als über eine unnütze und eitle Bürde spottet, der sich seiner wissenschaftlichen Unverdorbenheit freut und sich mit dem stolzen Bewusstsein brüstet, von der „grauen Theorie" noch nicht angekränkelt zu sein. Ihre Freunde sind die „Auch"-Pädagogen unter den Laien, die ihnen gerne ihren Glauben bestätigen, dass die Pädagogik keine Wissenschaft sei, und dass die methodische Lehrtätigkeit durch wissenschaftliches Studium nicht vertieft und geklärt werden könne.

Die reine Praxis genügt nicht. Sie verengt den Gesichtskreis. Es fehlen ihr auf dem weiten Meere der Tatsachen und Möglichkeiten das Steuer der Wahrheit, das Korrektiv der Wissenschaft, die allgemeinen Zielpunkte und weiten Ausblicke der Theorie; es fehlt ihr

die Sonne der Idee, die den dunklen Pfad des Zufalls und der blinden Routine erleuchtet.

„Dass ihr den sichersten Pfad wählt, wer möchte das leugnen,
Aber nun tappet ihr blind auf dem gebahntesten Pfad.“ (Schiller)

Der reine Praktiker sitzt tief eingefahren in seinem Gleise, so dass es ihm unmöglich ist, aus der Tiefe seiner ausgetretenen Bahn herauszusehen nach den Höhen wissenschaftlicher Überlegungen. Praxis ohne Theorie ist eben auch nicht denkbar. Die wissenschaftliche Erkenntnis wächst allmählich aus der pädagogischen Kunst. Die Gewandtheit der methodischen Praxis wird unausgesetzt durch das wissenschaftliche Studium befruchtet. Die Pädagogik als Wissenschaft kann nur gedeihen auf dem Wege induktiver Forschung. Nur der **Praktiker** kann sich zum vollendeten Theoretiker entwickeln, aber auch nur **der** Praktiker, der die psychologisch-theoretischen Voraussetzungen beherrscht. Wer nicht in der Praxis steht, wer nie, um ein Wort Goethes zu variieren, auf den Trümmern seiner verfehlten pädagogischen Ideen weinend gesessen und nie die Last der Arbeit getragen, nie die Schwere der Verantwortung gefühlt, im Scheine der Studierlampe gekeimte Ideen in den harten Boden der Schulstube zu verpflanzen, — — der kennt euch nicht, ihr himmlischen Mächte. Wer sich nicht dauernd mit dem wissenschaftlichen Probleme der Pädagogik beschäftigt, sie mit psychologisch geschulten Blicken durchforscht, gelangt nicht zur praktischen Meisterschaft.*)

---

*) Es sei gestattet, an dieser Stelle und in dieser Verbindung an ein Wort Stimpfl's zu erinnern, mit dem er sich gegen Münsterberg wendet, der sich gelegentlich — und wie ich hinzufügen möchte, mit Recht — scharf gegen die saloppe und unwissenschaftliche Art der Kinderforschung ausspricht, mit der uns in der letzten Zeit amerikanische und französische Psychologen beglückt haben, und die in eine Art dilettantische Spielerei auszuarten drohten; der aber auch zugleich für den Lehrer jegliche Art psychologischer Kenntnisse und Studien für belanglos hält Dieser Auffassung tritt Stimpfl mit den Worten entgegen: „Wäre Münsterberg mit dem Unterricht der Volks- und Mittelschullehrer vertraut, so müsste er wissen, dass psychologisch ungeschulte Lehrer ein viel schlimmeres Experimentieren unbewusst jahraus, jahrein vollführen als psychologisch gebildete Lehrer, wenn sie in wissenschaftlichem Eifer einfache Versuche an Kindern anstellen. Stände er der pädagogischen Praxis nicht gänzlich fern, so könnte er auch dem Lehrer nicht zumuten, sich mit dem pädagogischen Takte zu begnügen und der pädagogischen Erfahrung — und das pädagogisch-psychologische Wissen zu vernachlässigen. Denn wenn auch die beiden ersten Erfordernisse unentbehrlich sind, so kommt das pädagogische Können nicht über eine gewisse Stufe hinaus, wenn es nicht durch psychologisch-pädagogisches Wissen unterstützt wird. Ja, bei der blossen Empirie liegt die Gefahr nahe, dass die pädagogische Tätigkeit zum Handwerk, zur Routine und Schablone herabsinkt. Und das fühlt der einsichtsvolle Teil der Lehrer wohl.“

Die Theorie in ihrem ganzen Umfange, die pädagogische Kunst in ihrer vielseitigen, komplizierten Ausgestaltung, beide in ihrer untrennbaren Vereinigung und wechselseitigen Durchdringung bilden den Inhalt und das Wesen der Pädagogik.

Nur wer beide umfasst, nur wer die Pädagogik als Wissenschaft erfasst hat, und wer eine auf exakte Wissenschaftlichkeit gegründete methodische Kunsttätigkeit ausübt, ist Pädagoge im wahren Sinne des Wortes.

Wo ist darnach der wahre Pädagoge zu suchen? In der Schulstube? Nicht jeder, der das jetzige Seminar absolviert und die vorschriftsmässigen Examina vom Seminar bis zum Rektor bestanden, ist ein wahrer Pädagoge. Es ist es auch nicht jeder, der im Schweisse seines Angesichtes jahraus jahrein in „treuer Pflichterfüllung“ „unter höchster Anerkennung“ sein lehrplanmässiges Stoffpensum erledigt Der Wissensdriller und Stoffpropfer, und wenn er es verstände, seine Stoffweisheit noch so meisterlich an den Mann zu bringen und vor der Laien- und Torenweisheit zu glänzen, ist kein Lehrer in unserem Sinne. kein Vertreter der wahren Pädagogik. Ich wiederhole es. Nicht der Stoff ist massgebend, nicht die Höhe des Wissens entscheidet, auf der wir stehen, in der wir lehren. Wer Lateinisch und Französisch unterrichtet, steht als Lehrer nicht höher als der, welcher sich auf der Höhe des Einmaleins bewegt. Nicht der Stoff entscheidet, sondern die Methode, die Kunst in der Hand des Pädagogen, den blöden Stoff unter das psychologische Gesetz zu bannen. Und diese Kunst ist überall die gleiche, im Zeichnen wie in der Religion, im Singen wie in der Naturgeschichte, ob es sich darum handelt, Dorfkindern das Lesen und Schreiben beizubringen und in die Elemente der Weltweisheit einzuführen oder das mensa zu lehren und die Geheimnisse der analytischen Geometrie zu offenbaren — —, die Kunst, geistiges Leben zu wecken, Interesse zu pflanzen, für ein lebendiges Wahrheitsstreben zu begeistern, die kalten, toten Wissensvorstellungen in Persönlichkeitswerte und sittliche Erziehungsfaktoren zu verwandeln. Nicht **was** wir lehren. der Stoff, auch eigentlich nicht, **wie** wir lehren, die Methode. sondern was das Gelehrte im Geiste des Kindes an seiner Charakterbildung wirkt. das ist das Kennzeichen der wahren Pädagogik. Nicht das Unterrichten, die nackte Form der objektiven Berichterstattung, sondern das Erziehen durch den Unterricht ist die Hauptaufgabe des berufsmässig vorgebildeten Pädagogen.

Es ist ja keine Frage, dass im letzten Grunde jeder Mensch zu

erziehlichen Aufgaben berufen ist, an sich selbst und im gereifteren Alter auch an anderen Menschen, an sich selbst in der Schule ernster Selbstzucht, als Mensch schlechthin im Kampfe mit dem Rohen und Niedrigen um die edelsten Güter dieses Lebens. In diesem Sinne sind alle grossen Männer und Frauen hervorragende Erzieher ihres Volkes gewesen: ein Luther, ein Friedrich der Grosse, ein Lessing, ein Schiller, ein Goethe, ein Bismarck. Auch wissen wir, und nicht zuletzt die Fachpädagogen, den erziehlichen Einfluss zu schätzen, den das Haus durch Vorbild und Umgang zu leisten vermag und zu leisten verpflichtet ist. Aber nur der **Lehrer** ist der **Fachpädagoge**; nur **der** Lehrer, der durch seinen Unterricht und durch seinen Umgang mit den Kindern **erzieht.** Ein Unterricht, der nicht erzieht, ist kein pädagogischer Unterricht. Und Herbart, der eigentliche Schöpfer und wissenschaftliche Begründer des erziehenden Unterrichtes, gestand, überhaupt keinen Begriff zu haben von einem Unterrichte, der nicht gleichzeitig eine erziehliche Allgemeintendenz in sich trage. Nur der Erzieher im Lehrer ist Pädagoge im wahren Sinne des Wortes, nicht der blosse Schulehalter, der Abrichter und Zureiter. Es ist deshalb vom Standpunkte des Pädagogen nicht zu verstehen, wie sich selbst in Lehrerkreisen eine mit so starkem Selbstbewusstsein auftretende Bewegung gegen die Erziehungsschule Geltung verschaffen und Verbreitung finden kann, die sich für jeden Tieferschauenden als eine Diskreditierung unserer Wissenschaft und Kunst, als eine Herabwürdigung unserer spezifischen Leistungsfähigkeit, als einen Schnitt ins eigene Fleisch charakterisiert. Wieder waren es laienhaft vorgebildete „Auch“-Pädagogen, und aus der Vogelperspektive einer blutleeren Theorie konstruierende Philosophie-Pädagogen, welche diese Lehre, diese Irrlehre von der Aufgabe unserer Schule als einer nackten Wissensdrillanstalt von aussen in unsere Reihen getragen haben. Eine gewisse Sorge um die wachsenden Ansprüche an unsere wissenschaftliche Vertiefung, die der erziehende Unterricht seiner ganzen Natur nach an unsere Leistungsfähigkeit stellt, eine gewisse Bangigkeit vor der Grösse der Verantwortlichkeit, die er uns der Persönlichkeit und der zukünftigen Denk- und Handlungsweise unserer Zöglinge gegenüber auferlegt, haben viele misstrauisch, kleingläubig und verzagt gemacht und in dieser Seelenangst und Gewissenspein den Kassandraruf der Gegner der Erziehungsschule in ihrem Innern freudigen Widerhall finden lassen. Geben wir den Gedanken der Erziehungsschule auf, so geben wir uns selbst auf, so verzichten wir auf den wissenschaftlichen Kern unserer Kunsttätigkeit und erniedrigen sie zur Unbedeutendheit einer handwerksmässigen Routine, dann ist auch unser

Streben nach universitärer Ausbildung ohne Selbstzweck und ohne innere Berechtigung. In der Erziehung liegt unsere Stärke, der wissenschaftliche Gehalt unserer Arbeit — **in der Erziehung durch den Unterricht.**

Wissen ist Macht, aber nicht angelerntes, sondern anerzogenes Wissen, ein Wissen, das seelische, sittliche Kräfte auslöst im Dienste einer freien Kultur. Die Erziehungsschule nur wird der Gesamtheit zu beweisen imstande sein, dass sie ein wesentlicher Faktor in der sittlichen Hebung, in der wirtschaftlichen Höherentwicklung unseres Volkes zu sein vermag. Der Massstab für die Innenkritik ist damit gewonnen. Nur in dem Lehrer, der die Pädagogik im Sinne einer erziehenden Kunsttätigkeit auffasst und ausübt, gelangt sie zu einer vollendet wissenschaftlichen Ausprägung. Nur von ihm ist deshalb ein Ausbau der Pädagogik als Wissenschaft zu erwarten; nur von ihm liegen bis jetzt brauchbare Steine zu einem verheissungsvollen wissenschaftlichen Gebäude vor.

Ich bin nicht so anmassend, zu behaupten, dass unser Stand schon jetzt in allen seinen Gliedern im Stande wäre, die wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiete der Pädagogik in die Hand zu nehmen. Dazu fehlt es uns zumeist noch an der gründlichen wissenschaftlichen Allgemeinbildung und ausserdem an der zureichenden psychologischen Vorbildung. Aber auch die Universität mit ihren sogenannten Vertretern der Pädagogik kann gegenwärtig noch nicht als die eigentliche Pflanzstätte unserer Wissenschaft angesehen werden; denn wir haben an der Universität keine wissenschaftlichen Vertreter der Pädagogik, und die sich so nennen, sind es nicht. Weder die geweihte Stätte, an der sie stehen, noch das philosophische Gewand, mit dem sie sich umkleiden, gibt ihnen dazu die Berechtigung. Es fehlt ihnen das wichtigste Moment der Wissenschaftlichkeit, die Erfahrung, die praktische Übung, die Kunsttätigkeit, ohne die sich nun einmal die Pädagogik zur Wissenschaft nicht zu erheben vermag. Und das wird sich nicht ändern, ehe nicht die Pädagogik an der Universität aus der Umklammerung der Philosophen befreit und auf eigene Füsse gleich den übrigen naturwissenschaftlichen Disziplinen auf die Erfahrungsfüsse und Experimentalsäulen einer exakten Wissenschaft gestellt worden ist. Jetzt liegt die Gefahr nahe — und wir stehen mitten in ihr —, dass die Pädagogik dem unwissenschaftlichen Denken der philosophischen Schulen ausgeliefert, dass die Forschung vom wahren Leben abgelenkt wird und die Erfahrungstatsachen durch philosophische Spekulanten verklausuliert werden. Unsere Wissenschaft

muss sich langsam entwickeln aus tausendfacher intimer Berührung mit der Kindesseele. Die Theorie der Philosophiepädagogen und ihrer Anhänger unter den Lehrern kommt auf einem philosophischen Wolkenwagen aus dem Reiche des „Unbewussten" gefahren und verliert sich in dem trüben Nebel des Mystisch-Geheimnisvollen. Der praktische Theoretiker entwickelt seine Theorie allmählich aus der wachsenden Erfahrung, ohne das Studium fremder Erfahrungen zu vernachlässigen. Der philosophische Theoretiker hat seine Theorie schon fertig und steigt von ihr allmählich zur Praxis herab. Diese bauen von oben nach unten, jene naturgemäss von unten nach oben; diese senken sich aus der Höhe der Abstraktion zur Erde herab; jene steigen aus der Wirklichkeit zur Idee empor. Jenen erscheint die Praxis gross, reich, quellfrisch und unerschöpflich; diesen nichtssagend, unbedeutend, gleichgiltig, nicht als ein Ausfluss verbindlicher Gesetzmässigkeit, sondern als eine mit der Eigenart der Persönlichkeit wechselnde Form, ein Spiel der Laune und der Willkür. Von unseren gegenwärtigen Universitäten haben wir die Wissenschaft der Pädagogik nicht zu erwarten. Sie bereitet sich still vor in den Werkstätten der praktischen Pädagogen. Und es liegen gegenwärtig von Männern wie Dörpfeld, Staude, Thrändorf, Conrad, Lay, Ufer, Wigge und vielen anderen Lehrerpädagogen, auf die alten Meister fussend, so viele fruchtbare Ansätze, so viele wertvolle Bausteine vor, dass wir auch schon jetzt wohl berechtigt sind, von der Pädagogik als von einer exakten Wissenschaft zu sprechen.

Fremdeingriffe in unsere Standesinteressen.

Ich hoffe, damit den Standpunkt scharf genug umgrenzt zu haben, von dem aus wir Lehrer die Interessen unseres Standes genau über schauen können. Damit ist aber auch gleichzeitig der Massstab gewonnen, an dem wir allein den Inhalt unserer Berufstätigkeit und die Grenzen unseres Arbeitsterritoriums abzumessen verpflichtet sind. Wir sind ein eigener **Stand** mit eigenartigen, nur ihm allein obliegenden Kulturpflichten; wir besitzen eine eigene **Wissenschaft** mit besonderen, nur ihrer innersten Natur entspringenden Prinzipien und Ideen; wir haben eine einzigartige, nur aus dieser Wissenschaft herausgewachsene **Kunsttätigkeit.** Wer aus diesem Kreis begrenzter Interessen heraustritt, vorausgesetzt, dass derselbe ihn vorher überhaupt umschlossen gehalten hat, hört auf, ein Pädagoge zu sein. Wer diese Schranken von aussen her überschreitet, steht auf pädagogischem Gebiet, betritt die Interessenzone unseres Standes. Dabei bin ich mir aber vollkommen bewusst, dass

die Grenzen zwischen den einzelnen wissenschaftlichen Gebieten sehr flüssig sind, und der freundnachbarliche Verkehr zwischen den Vertretern geistiger Interessensphären weder durch hohe Schutzzollverträge, noch durch lästige Grenzwächter gehemmt wird. Und ich darf, gewiss auch im Namen meiner Berufsgenossen, schon jetzt eingangs meiner Untersuchung über Fremdeingriffe versichern, dass wir uns von überreizter Empfindlichkeit und neidischer Engherzigkeit völlig frei fühlen. Wir lassen uns im Gegenteil gern besuchen, sind gastfreundlich und hören gern den Rat verständiger Laien, namentlich wenn sie etwas Ernsthaftes zu sagen haben. Ich ertrage viel im eigenen Hause, ich sehe gern liebe Gäste aus fremden Fakultäten und Künsten, um im geistreichen Geplauder von ihnen zu lernen, anzuregen und angeregt zu werden. Ich fühle mich von der liebevollsten Nachsicht allen denen gegenüber beseelt, welche in naiver Einfalt, aber mit unfehlbarer Sicherheit und mit viel Prätension über pädagogische Dinge als über etwas Alltägliches und Selbstverständliches reden; ich bin mir der sanftesten Geduld bewusst in der Behandlung derjenigen, die sich in kindlicher Neugier und unschuldvoller Aufdringlichkeit zu den gastlichen Tischen unserer Erziehungswissenschaft drängen, um uns ihre neuesten Kochrezepte anzupreisen. Ich verzeihe gern allen vom Glanz akademischer Würden Geblendeten, wenn sie aus der philosophischen Tiefe des Unbewussten auftauchend, so gern und selbstbewusst an der Oberfläche des pädagogischen Ideenmeeres umherplätschern.

Aber — zu viel Raum möchte ich ihnen auch nicht lassen, zu viel Zeit nicht mit ihnen verplaudern, wenn es gilt, ernste Arbeit zu leisten mit den intimen Hausgenossen. Und wer sich gar in unserm eigenen Hause breit macht und uns unsere Bewegungs- und Gedankenfreiheit einengt, wer darin das grosse Wort führt und unsere ruhig sachlichen Familienerwägungen mit lauten Forderungen und aufdringlichen Wünschen überschreit, wer uns gar mit plumpen Anklagen und verletzenden Vorwürfen beleidigt, dem kündigen wir die Freundschaft, dem gegenüber gebrauchen wir unser Hausrecht. Und — Gott sei's geklagt — wir Pädagogen sind leider in der unangenehmen Lage recht vielen gegenüber unser Hausrecht gebrauchen zu müssen.

Eingriff vonseiten der Kulturgesellschaft.

Der Kunstwart schreibt in dem 15. Hefte des 18. Jahrganges: „Alles, was persönliche Kultur hat, kämpft um den Ausgleich seiner Innenwelt mit den widerstrebenden Kräften und Eigenschaften der Umwelt. Das Bewusstsein vom Werte des Wesens der Persönlichkeit

hat sich im Ringen eines Jahrhunderts ausserordentlich geschärft. Es gibt breiten Massenbewegungen die Stosskraft . . . . ." Auch im Stande der Pädagogen ist das Bewusstsein seines Eigenwertes erwacht. Langsam bricht es sich Bahn. Wir lernen unsere Kräfte fühlen und unsere Stellung in der Gesamtheit erkennen. Schon wächst in uns der Mut, eine gerechtere Einschätzung unseres Kulturwertes zu fordern. Doch fehlt es noch an innerer Selbstzucht, an Gleichstimmigkeit des Strebens, an Einigkeit des Handelns, und darum an Kraft und Erfolg. Es gärt und brodelt, „es wallet und siedet und brauset und zischt, wie wenn Wasser mit Feuer sich mengt." Es ringt in uns nach Gestaltung und Leben. Mit Macht streben wir empor aus dem Dunkel des Nichtbeachtetseins. Aber wie stellt sich die Allgemeinheit zu unserem Ringen nach Anerkennung, nach Licht und Freiheit? Reicht sie uns bereitwillig die Hand, um uns aus dem Strudel widerstreitender Stimmungen und Meinungen zu retten? Bringt man unserem ehrlichen Bemühen, die Leistungsfähigkeit unseres Standes zu heben, ein ermunterndes Verständnis entgegen? Finden wir die höheren Stände befähigt und gewillt, den Stand der Pädagogen als gleichberechtigt zu erkennen und anzuerkennen? Begegnet man uns und unserem Wirken in den verschiedenen Schichten des Volkes mit der Achtung, die uns nach dem Werte unserer Arbeit am Gesamtvolkskörper zukommt? Das ist ein Kapitel eigener Art, dem ich nur beklommenen Herzens nachgehe. Ich habe zu viel in meinem langen Lehrerleben erfahren, um völlig sicher zu sein, dass es mir gelingen wird, des Herzens Bitterkeit zu dämpfen. Es ist ja wahr, und wer gerecht sein will, der muss es dankbar anerkennen, dass unser Stand in der Emporbildung begriffen ist, dass er aus sich selbst und im Kampfe gegen harte Widerstände erreicht hat, was die besten unter den Lehrern vor 50 Jahren nicht zu hoffen wagten. Manches ist zu schöner Vollendung gediehen, was sich vor 50 Jahren noch im Dunkel des Keimzustandes befand. Das Ansehen des Pädagogenstandes ist im Wachsen begriffen. Er hat sich durch seinen machtvollen Zusammenschluss im Deutschen Lehrerverein zu einem Faktor in unserem gegenwärtigen Kulturleben ausgebildet, dessen Einfluss man sich, so gern man es auch in gewissen Kreisen möchte, nicht mehr ganz zu entziehen vermag. Schon erstehen uns in den aufgeklärten Schichten der Bevölkerung, die die Zeichen der Zeit zu deuten wissen, und die sich in dem wogenden Drängen um den Götzen Verdienst und Macht einen ungetrübten Bick für ideale sittliche Grössen bewahrt haben, Helfer und Freunde. In dem eigenen Stande sammeln sich Starke und Strebende um feste Ziele und grosse Gedanken. Der Krystallisationsprozess be-

ginnt. Aber die grosse Masse der Gebildeten und Ungebildeten steht den Emanzipationsbestrebungen der Lehrer völlig teilnahmlos und gleichgiltig, zum Teil sogar direkt feindselig gegenüber.

Man kann und will sich auch nicht denken, dass die Lehrer bei ihrem Umgang mit kleinen Kindern und noch dazu mit Kindern des niederen Volks etwas tun und verstehen, was einer besonderen Vorbildung bedürfe, was gar ein tieferes Studium beanspruche und die Erlernung einer eigenartigen Kunsttätigkeit voraussetze. Und doch ist die Lehrtätigkeit des erziehenden Pädagogen eine Kunst wie die Kunst des Musikers, des Malers und des Bildhauers. Wie dieser es lernen muss, mit unendlicher Mühe und eisernem Fleisse es lernen muss, den Meissel und Fäustel zu führen, um dem rohen Gestein gemäss der verschiedenen Natur des Stoffes das Idealbild seines Geistes abzugewinnen, so muss das auch der Pädagoge lernen, unter vielen Entsagungen und Enttäuschungen und mit allen Mitteln psychischer Einsicht lernen, die noch um vieles zartere und feinere Seelenmasse des Kindes zu bearbeiten, zu formen, zu bilden, um daraus das Idealbild einer charaktervollen Persönlichkeit zu gestalten. Und um so viel höher die Seele des Menschen steht als der rohe Stoff, und um so höher das seelisch-erzieherische Kunstprodukt, die Menschenpersönlichkeit, steht als ein schönes Kunstwerk aus Stein, aus Farben oder Tönen, um so mehr überragt die Kunsttätigkeit des Pädagogen die des Malers und Bildhauers. Steht unsere Mitwelt, stehen selbst alle Lehrer auf dieser Höhe der Wertschätzung der pädagogischen Arbeit? Zu denken, wie ich es denke, dass die Arbeit des echten Lehrers, auch die des einfachsten Volksschullehrers, sofern sie sich nicht in nackter, oberflächlicher Dozierarbeit erschöpft, sondern sich als Ziel die Entwicklung einer gesunden, klaren Auffassung von Natur und Menschenleben, die Erzeugung eines ernsten, lebendigen Interesses, die Erweckung sittlicher Energie, die Erziehung straffer Selbstzucht, die Ausprägung einer gross, edel, national fühlenden und strebenden Persönlichkeit setzt, dass diese Arbeit eine hohe, echte Kunst sei, und dass diese Kunst das Studium und die Erfassung einer vollwertigen Wissenschaft voraussetze, das will vielen als eine lächerliche Selbsttäuschung und eitle Selbstüberhebung erscheinen.

Als man sich nach langem Drängen herabliess, durch Verleihung der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst die wissenschaftliche Qualität der 20jährigen Lehrseminaristen auf die Höhe eines 16jährigen Untersekundaners einzuschätzen, da hörte man vielfach aus den Ständen, deren Söhne um die Siegespalme des Einjährigen rangen, einer ungekünstelten Verwunderung Worte verleihen, die nichts weniger als

schmeichelhaft für unsern Stand waren und einen recht unzweideutigen Schluss auf die Wertschätzung unserer Vorbildung erkennen liessen. Den Gipfel des Grössenwahns hat aber nach der Meinung vieler der Lehrerstand mit seinem Streben nach Hochschulbildung erstiegen. Der Schulmeister, diese „lächerliche Figur" aus Urgrossmutterzeit, dieser Paria der Beamtenwelt, in den geheiligten Räumen der deutschen Universitäten! Lächerlich, einfach lächerlich! Ist denn dem masslosen Ehrgeize des Lehrers nichts mehr heilig? Hiesse das nicht geradezu die Einfalt krönen und den Hochmut auf den Thron setzen? Was hätten dann noch die Gymnasiallehrer, die Lehrer der höheren Stände, dem Lehrer des Volkes voraus? und was die höheren Schulen den Volksschulen? Was soll der hochschulgebildete Dorfschullehrer bei seinen „Bauernbengels" mit seiner Weisheit anfangen? Dass der Leib des Bauern ebenso gut von einem akademisch vorbereiteten Arzte behandelt werden muss wie der Leib des höchststehenden Erdgeborenen, damit er gesund und leistungsfähig bleibe, das hält man für selbstverständlich, die Behandlung und Ausbildung der Seele, „göttlichen Ursprungs" und „ewiger Bestimmung", unendlich vielgestaltiger, wechselvoller und reicher in ihren Lebensäusserungen, geheimnisvoller und dunkler in den Gesetzen ihres Wachsens und Werdens, bedarf einer so tiefgründigen Zurüstung nicht. Selbst der Arzt der Tiere und der Tierleiber wird höher eingeschätzt als der Lehrer und Erzieher der Menschenkinder, obwohl doch der Pädagoge und seine Tätigkeit um so viel höher gewertet werden müsste, als die Seele der Menschen höher steht als der Leib, und die geistige und sittliche Erzogenheit des Menschengeschlechtes von grösserer Bedeutung ist als die Pflege und Erhaltung der Tierleiber. „Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele!" Wann wird man sich endlich zur richtigen Einschätzung der Volksseele erheben? Oder offenbart sich in der Niederhaltung der Volksbildung nur die nackte Praxis der Nietzscheschen Übermenschenmoral? Überragende Höhenbildung der wirtschaftlich Bevorzugten, absichtliche Unterbindung der geistigen Kraft bei den breiten Massen? Kraft und Grösse unserer kulturellen Entwicklung ist nicht allein abhängig von dem geistigen Übergewicht einzelner. Ein Volk wird nur gross, in dem alle Kräfte zur Entfaltung kommen. Höhen und Tiefen werden bleiben. Die Natur hasst die alles Leben und allen Fortschritt hemmende Gleichmacherei. Wie im Meere die Wellen, so fluten im Gesellschaftsleben die Kräfte auf und nieder. Was oben abstirbt, ersetzt sich aus der gesunden Naturkraft der Tiefe. Aber alle sind gleichberechtigt, sich in freier Konkurrenz zu den Höhen des Lebens emporzuringen.

So steht denn auch der Lehrer des Volkes im Urteil der „Gebildeten“ auf einer tiefen Staffel der allgemeinen Kulturwerte. Man kann sich nicht loslösen von den Traditionen versunkener Kulturepochen. Immer noch lebt der Lehrer in dem Gedächtnis breiter Schichten des Volkes fort als der mit den Emblemen seiner Würde, Rute und Rohrstock, ausgerüstete Zuchtmeister, der selbst nur das notdürftigste Wissen und die elementarsten Fertigkeiten besitzt, der im übrigen nach seinen wenigen Schulstunden ein recht beschauliches, bequemes Dasein führt — die faule Ruhe des Alltagslebens mehrfach unterbrochen durch wochenlange Ferien —, der für seine untergeordnete und geringfügige Arbeit ein Sündengeld von Staat und Gemeinden bezieht, um das ihn jeder Briefträger und Lohnkutscher beneiden muss. Und dabei dieses herausfordernde Streben nach Macht und Ansehen, dieses anmassende Selbstbewusstsein, die wissenschaftliche Erforschung seines Arbeitsgebietes allen Universitätsprofessoren zum Trotz selbst in die Hand zu nehmen und seine nimmersatten Hände nach akademischer Bildung auszustrecken. Diese Sünde gegen den heiligen Geist der Gewohnheit und des Herkommens mag man ihm nicht verzeihen. Man hält ihn auf, stösst ihn zurück, verdächtigt sein ernstes Streben der Menge gegenüber als lächerliche Grossmannssucht, stopft ihm, wenn er sich mausig macht, den Mund, lässt ihn, wenn er nicht vorgedachte Gedanken denkt, zu Kreuze kriechen und lässt ihn, mag er im übrigen ein noch so bewährter, pflichttreuer Mann sein, die ganze Schwere der „Gerechtigkeit“ fühlen.

Widerstände und Hemmungen, Verdächtigungen und Anfeindungen, Stricke und Fallen überall in der Kulturgesellschaft.

Doch dürfen wir das nicht tragisch nehmen. Wir sind in stetigem Aufsteigen begriffen. Unser Ansehen wächst im Bewusstsein der Einsichtsvollen. Im Kampfe mit dem äusseren Druck hat sich unser Charakter gefestigt. Als man uns ganz ignorierte, hielt man uns für unbedeutend. Seitdem man uns beschimpft und anfeindet, fürchtet man unser zunehmendes Ansehen. Ich bitte Sie, seien Sie milde in der Beurteilung unserer Gegner. Es ist doch im Grunde genommen keinem übel zu nehmen, der sich in seinem Schlummer gestört und in seinen von altersher überkommenen Gewohnheitsansprüchen bedroht fühlt, wenn er sich energisch seiner Haut wehrt und sich in seiner liebgewonnenen Position zu erhalten sucht. Es wird eben nicht jedem leicht, sich in veränderten Kulturverhältnissen zurechtzufinden und altgewohnte Anschauungen aufzugeben, und stammten sie selbst aus der Zopf- und Perückenperiode altfränkischer Urväterzeit. Wir aber dürfen uns in der Verfolgung berechtigter Ziele auch durch das lauteste

Lamento über das bedenkliche Überhandnehmen „schamloser Begehrlichkeit", über das immer sichtbarer hervortretende Dahinschwinden altpatriarchalischer Harmlosigkeit und Hörigkeit, über das Aussterben jenes bescheiden-ängstlichen, in Demut und Ergebenheit ersterbenden Schulmeistertypus nicht irre machen lassen. Wissen wir doch, dass edles Streben nach höchsten Zielen im Dienste der Menschheit und im Dienste der kulturellen Hebung unseres Vaterlandes des Schweisses der Edelsten wohl wert ist, und dass hoher Freiheitssinn und stolzes Vorwärtsstreben sich wohl mit Bescheidenheit und demütigem Christensinn zu paaren vermag.

Auf Hilfe von aussen dürfen wir bei diesem Befreiungskampfe nicht rechnen. Keiner der im Bereiche der Möglichkeit liegenden Mächte wird uns retten, inwiefern wir nicht selbst den Mut und die Entschlossenheit haben, uns frei zu machen. Nur durch innere Sammlung und Selbstzucht können wir die Kraft gewinnen, uns selbst in der Kulturgesellschaft durchzusetzen und die Schule zu dem zu machen, was sie schon längst sein sollte, zum wahren Fundamente unserer gesamten nationalen Kultur.

Eingriffe vonseiten einzelner Stände.

Wenn auch, wie wir gesehen haben, von der allgemeinen Kulturgesellschaft, wenigstens hier in unserem „aufgeklärten" Deutschland, noch hemmende Kräfte genug ausgehen, die den Aufschwung des Pädagogenstandes als solchen erschweren, wenn dieselbe Kulturgesellschaft auch den Lehrer nach seiner ganzen Stellung und nach seinem Werte im Ganzen der Kulturarbeit noch nicht verstanden hat, so ist doch eins erreicht, sie hat ihn als selbständigen Stand anerkannt. Der Staat hat sein Verhältnis zu anderen Ständen gesetzlich geordnet. Genaue Bestimmungen regeln Umfang und Inhalt der Vor- und Fachbildung. Bis ins Kleinste gehende Vorschriften bezeichnen den Gang, auf dem „die Schwergeprüften" die höchste Staffel pädagogischer Würden erklimmen können, — — — wenn sie vor allem eins gelernt haben, rechtzeitig zu schweigen und ihre eigene Meinung „aus freier Überzeugung" einer höheren Meinung einzuordnen. Was noch vor 100 Jahren möglich war, dass jeder Schneider und Schuster, jeder Perückenmacher und Schaumschläger, in dem die pädagogische Veranlagung nach äusserer Betätigung drängte, ohne besonderen Qualifikationsnachweis das Geschäft eines Lehrers eröffnen durfte, das ist heute „in unserer aufgeklärten Zeit" nicht mehr denkbar. Die Hand-

werkerlehrer sind verschwunden — Lehrerhandwerker sollen ja, so wird selbst in Lehrerkreisen behauptet, heute noch existieren —, und es gehört in unserer Zeit zur Unmöglichkeit, dass Mitglieder aus anderen Ständen ohne Nachweis fachtechnischer Vorbildung, nur auf Grund allgemeiner Weltklugheit und angeborenen Mutterwitzes in den Lehrerstand übertreten und auf eigene Kosten und Gefahr eine allgemeine Bildungsanstalt eröffnen könnten. Und wenn auch bis jetzt das Seminar sich noch nicht zu einer reinen Fachschule entwickelt hat und deshalb in den Augen des Pädagogen noch nicht als die ideale Vorbereitungsanstalt gelten kann, die den Ansprüchen an eine den hohen Aufgaben unseres Standes entsprechende, fachtechnisch wissenschaftliche und künstlerische Ausbildung zu genügen vermöchte, so wird es doch als solche vom Staate anerkannt und Anstellungs- und Beförderungsurkunde als Lehrer von der Bedingung abhängig gemacht, jene Anstalt durchlaufen zu haben*). Die aufsichtführende Behörde verwehrt jedem den Eintritt in unseren Stand, dem es einfallen sollte, ohne seminaristische Vorbildung eine Anstellung oder gar eine beratende, beaufsichtigende und leitende Stellung in unserem Stande zu beanspruchen.

Nur der **Stand der Geistlichen** macht davon eine Ausnahme. Nicht der Jurist, nicht der Mediziner, nicht der Philologe, nicht der Physiker, nicht der Chemiker, nicht sonst irgend ein akademischer Stand, die doch eine gleiche, ja zum Teil bei weitem umfassendere Ausbildung genossen haben und mit ihren Wissensgebieten mindestens in demselben Umfange in unser stoffliches Arbeitsfeld hineinragen, wie es bei dem Theologen der Fall ist, keiner von diesen allen, oder doch nur mit verschwindend wenigen Ausnahmen, denkt daran, ein Aufsichtsrecht über unsere Arbeit zu beanspruchen. Der Stand der Geistlichen ist der einzige Stand, der, wie es scheint, durch Geburt und Anlage dazu voraus bestimmt und auch befähigt erachtet wird und sich auch von Rechts und Überlieferungs wegen dazu berufen fühlt, ohne ausreichende pädagogisch-technische Vorbildung in unsern Kreis einzutreten, auch ohne Lehramtszeugnis zu wirken, noch mehr, die Arbeit fachtechnisch vorgebildeter Pädagogen ohne eigene fachtech-

*) Doch beziehen sich diese Vorschriften nur auf den Volksschullehrer. Er hat eine gewisse Höhe allgemeiner Bildung nachzuweisen. Dann aber, und das ist die Hauptsache, muss er zeigen, dass er sein Fachwissen beherrscht und zu unterrichten versteht, dass er also mit einem Worte Lehrer ist. Dieser Befähigungsnachweis wird vom Lehrer an höheren Schulen nicht verlangt. Daraus lässt sich ungefähr ermessen, wie hoch die Kunst des Unterrichtens vom Staate selbst eingeschätzt wird.

nische Einsicht zu beurteilen, zu leiten und zu beaufsichtigen **und, was allem die Krone aufsetzt, an unseren als Fachschulen anerkannten Seminaren als Lehrerbildner zu wirken.**

Die meisten Direktoren der Seminaranstalten sind Theologen. Die ganze offizielle Pädagogik Deutschlands wird von Theologen bestimmt. Auch den tüchtigsten Kräften unter uns ist der Weg zu massgebenden Stellen versperrt. Die Erklärung dafür liegt ja auf der Hand. Es fehlt ihnen die akademische Weihe, und das genügt, sie ein für allemal auszuschliessen aus der Reihe der Bewerber, selbst wenn sie sich als die vorzüglichsten Kräfte bewährt hätten.

Wenn ich die Auffassung der gebildeten, in Sonderheit der akademisch gebildeten Stände recht verstehe — und ich glaube mich nicht zu täuschen — so scheint die Meinung unter ihnen wenigstens sehr verbreitet zu sein, dass irgend eine Art akademischer oder eigentlich wohl schon gymnasialer, vor allem aber sprachlich-humanistischer Bildung vollauf genüge, um sich nicht nur über das „bescheidene schulmeisterliche Tun und Treiben" ein völlig zutreffendes Urteil zu bilden, sondern auch, wenn es gelegentlich verlangt würde und wenn der Übergang in diese ehrenwerte Stellung nicht mit pekuniären Sorgen verbunden wäre, spielend imstande zu sein, auch ohne bemerkenswerte Fachstudien, alles zu leisten, was so zu einer ehrlichen Schulmeisterei gehört. Da ja nun, was unbedingt dankbar anerkannt werden muss, die Kirche sich viel Mühe gegeben hat, die Schule in ihren Kinderjahren grosszuziehen und lebensfähig zu erhalten und an ihr in aufrichtigster Weise Mutterstelle zu vertreten, da also der Theologe in vergangenen Jahrhunderten sich einiges Verdienst erworben hat, dem Pädagogen den Weg ins Leben zu ebnen, so glaubt er sich in besonderem Grade berufen, seine schützenden Fittiche über die Schule und ihr Werk zu breiten, und jedenfalls auf Grund phylogenetischer Vererbung befähigt, ohne weiteres über alle pädagogischen Fragen, und seien sie die schwierigsten und verwickelsten methodischen und schulerzieherischen Spezialfragen, — und vielleicht gerade über diese am leichtesten und schnellsten — ein totsicheres Urteil zu fällen. Und der Staat bestätigt ihm aus volkserziehlichen Gründen immer von neuem wieder seine vermeintlich ererbten Hoheitsrechte und räumt ihm damit eine Machtstellung ein, die ihn im Volksleben hoch über alle anderen Stände stellt. Das ungestört genossene Gewohnheitsrecht wird ihm zur Macht- und Lebensfrage. Und da er die pädagogische Bürde als Schulaufseher, abgesehen von einigen selbständigen höheren Stellen, nur im Nebenamte zu tragen braucht, das ihn nicht zwingt, seine Würde in unsere Einkommensskala einzureihen, so hält er an

dem von Alters her auf seinen Stand überkommenen Vorrecht fest und steht mitten unter uns als ein Fremdkörper der modernen Schule, die sich bewusst ist, mütterlich-kirchlicher Bevormundung entwachsen und mündig geworden zu sein. 'Immer umfangreicher stürmen die Anforderungen des Lebens auf den Lehrer ein; zu immer grösserem Umfange schwillt das wissenschaftliche Untersuchungsmaterial der Pädagogik an, so dass zu seiner Bewältigung und Beherrschung die unverkürzte, aufs äusserste angespannte Arbeitskraft eines Mannes kaum zureicht; die methodische Unterrichtstätigkeit des Lehrers hat sich zu einer so feingeistigen, vielgestaltigen Kunst entwickelt, dass deren Schwierigkeiten nur von dem verstanden und überwunden werden können, dem die unausgesetzte praktische Berufserfahrung einen Ariadnefaden in die Hand gibt. Wir verlangen aus diesem Grunde unausgesetzt eine Vertiefung unserer Berufsbildung, um sicherer ausgerüstet den Kampf mit den Schwierigkeiten des Lehrerberufs aufnehmen zu können, immer dringender wird der Ruf nach Umgestaltung der Seminarien zu reinen Fachschulen und nach Erweiterung derselben zu fachtechnischen Hochschulen, um im Geiste echter Wissenschaftlichkeit und im Sinne modernen Kulturlebens die hohe Aufgabe der Volksschule zu erfüllen. Auch die Aufgaben des Geistlichen, der in echt seelsorgerisch-erzieherischem Sinne zu wirken beabsichtigt, sind, soweit ich sehe, gerade in unserer Zeit zu kaum zu bewältigendem Umfange angeschwollen, und verlangen eine volle, ungeschwächte Manneskraft. Und doch will er noch Zeit und Kraft für tiefgründige Spezialarbeiten auf dem Gebiete der Pädagogik übrig behalten? Und doch vermeint er, die weitschichtige, schwierige und verantwortliche Arbeit der Schulaufsicht nebenamtlich erschöpfen zu können, ohne seinem seelsorgerischen Hauptberufe einen wertvollen Teil unentbehrlicher Arbeit zu entziehen? Wer so denkt, der muss entweder von einem sehr matten Verantwortlichkeitsgefühl für die Pflichten seines eigenen Berufes erfüllt sein, oder seine eigenen Berufspflichten und seine Berufswissenschaft müssen so eng beschränkt sein, dass ihm beide noch einen breiten Raum für völlig andersartige Arbeiten übrig lassen, oder aber — und damit nähern wir uns den tatsächlichen Verhältnissen wohl am meisten — er muss in einer unsere Standesehre aufs tiefste verletzenden Geringschätzung über unsere eigene Tätigkeit urteilen. Anders ist das starre Festhalten der Geistlichkeit an der Beaufsichtigung der Schularbeit nicht aufzufassen.

Die Geistlichkeit hat kein Anrecht an der Schule. Ich bezweifele durchaus nicht, dass ein Geistlicher die Fähigkeit hat, ja ver-

möge seiner tieferen allgemeinen Vorbildung eine viel grössere Fähigkeit haben muss, sich in die Wissenschaft und in die Berufsarbeit eines Lehrers hineinzuarbeiten. Die nackte Annahme, dass er und auch das Mitglied eines anderen Standes nun und nimmer dazu imstande sei, wäre ja Torheit und Anmassung zugleich. Auch dürfte sich bis jetzt noch kein Lehrer gefunden haben, der sich im Kampfe gegen die Vorherrschaft der Kirche bis zu dieser Behauptung verstiegen hätte. Auch bezweifele ich nicht, dass es unter den zahlreichen, aus dem Theologenstande hervorgegangenen Seminardirektoren, Schulräten aller Art, Schulinspektoren im Hauptamt solche gegeben hat und noch gibt, die ihrem Erzieherberuf mit ganzer Liebe sich hingegeben und in ihm Hervorragendes geleistet haben. Und ich stehe nicht an zu behaupten, dass sich auch unter den geistlichen Schulinspektoren, die die Schulaufsicht im Nebenamt führen, mancher findet, der in der Sicherheit und Feinheit des pädagogischen Urteils viele verbummelte Lehrhandwerker übertrifft und manchen hölzernen Schulpedanten an Freiheit, Lebendigkeit und Anschaulichkeit der methodischen Unterrichtsarbeit in den Schatten stellt*). Es gibt solche Beispiele im Lehrerstande, die Wahrheit gebietet es dies offen einzugestehen. Und sie sind es auch, die das Ansehen des Lehrerstandes am meisten schädigen, indem sie der leichtfertig und oberflächlich urteilenden Menge Gelegenheit geben, von ihnen als typischen Erscheinungen auf die ganze Lehrerschaft zu schliessen. Was hier einer sündigt, können zehn der Tüchtigsten in der starren Voreingenommenheit der Menge nicht wieder ausgleichen. Aber sie sind, Gott sei Dank, Ausnahmen, wie auch die geborenen Schulmänner unter den Geistlichen Ausnahmen sind.

Es handelt sich für uns aber gar nicht darum, ob der Theologe im Stande ist oder nicht, die Stellung eines Pädagogen auszufüllen oder sich allmählich in eine solche hineinzuarbeiten, woran ja keiner zu zweifeln berechtigt ist. Sondern es handelt sich darum, ob er befähigt ist, auch ohne fachtechnische Vorbereitung, nur gestützt auf seine theologischen Kenntnisse und seine allgemeine Lebenserfahrung

*) Und ob alle fachtechnisch gebildeten Schulaufseher ohne Ausnahme ihre Aufgabe im idealsten Sinne auffassen würden? Ich möchte es billig bezweifeln. Seufzen doch schon jetzt viele Lehrer unter dem „fachtechnischen" Druck tyrannischer Pedanten. Wenn die Fachaufsicht ihre Hauptaufgabe nur in burokratischer Gleichmacherei, in schnüffelnder Kleinigkeitskrämerei, in methodischen Kinkerlitzchen und Wunderlichkeiten, im Revidieren und Inspizieren erblickt, wenn dieselbe nicht Männer führen, die das Niveau der Schule zu heben, die anzuregen, zu begeistern verstehen, dann wird man sich nicht wundern dürfen, wenn sich viele fachbeaufsichtigte Lehrer, denen die eigene Bequemlichkeit näher liegt als die Standesehre, nach der Herrschaft des „Krummstabes" zurücksehnen

und auf einen mehr oder weniger flüchtigen Einblick in das Getriebe der pädagogischen Kunsttätigkeit, das Amt eines Lehrers, eines Lehrerbildners oder eines Schulaufsichtsbeamten zu übernehmen, was wir entschieden verneinen. Aber ich gehe noch einen Schritt weiter und meine, der Theologe hat überhaupt kein Anrecht auf die Schule, am allerwenigsten auf Grund seiner theologisch-akademischen Ausbildung. Fühlt er den unwiderstehlichen Drang in sich, Lehrer zu werden, so wird ihn niemand daran hindern, wenn er nachträglich den ausreichenden, vollgiltigen Befähigungsnachweis durch Ablegung der gesetzlich vorgeschriebenen Prüfungen erbringt, vorausgesetzt, dass auch dann die übrigen Lehrer bis zu den höchsten Würden im gesamten Gebiete der pädagogischen Arbeit mit ihm in freie Konkurrenz zu treten vermögen, gleich wie der Pädagoge, der, wie es in jüngster Zeit wiederholt vorgekommen ist, den Beruf und die Neigung zur Theologie in sich entdeckt hat, verpflichtet ist, die vorschriftsmässigen Examina zu absolvieren. Wenn aber der Theologe schon als Theologe das Recht beansprucht, oder wenn ihm schon als solchem das Vorrecht cingeräumt wird, in das Lehramt einzurücken und hier im voraus die bevorzugtesten Stellungen einzunehmen, so muss das von unserem Standpunkte aus als ein **Fremdeingriff,** als eine Bevorrechtung angesehen werden, die uns aufs empfindlichste in unserer freien Entwicklung hemmt und aufs beschämendste demütigt, und die deshalb **von uns einmütig aufs entschiedenste zurückgewiesen werden muss.***)

Wieviel wertvolle Kräfte hat dieser erbitterte Kampf, der nun seit Jahrzehnten tobt, schon verzehrt, wieviel Hass genährt, wieviel segensreiche Erziehungsarbeit verhindert, gehemmt, zerstört! Sehen die Geistlichen nicht, ich meine die, die immer noch mit starrsinniger

*) Mir persönlich ist bei der Vertretung dieses Standpunktes der Vorwurf der Undankbarkeit gemacht worden. Und er sollte dann allgemein gegen alle erhoben sein, die es sich einfallen lassen, an den uns in der geistlichen Schulaufsicht aufgelegten Sklavenketten zu rütteln. Ich sei undankbar, weil ich die Verdienste der Geistlichkeit um die Schule nicht erwähnt oder nicht in das rechte Licht gerückt hätte. Ich habe auch unterlassen, auf die Hemmungen hinzuweisen, die sich der Entwicklung unserer Schulen infolge der theologischen Vorherrschaft entgegengestellt haben und immer noch entgegenstellen. War das auch undankbar? Wie kann man mich, weil ich in einer Arbeit über die Fremdeingriffe in die Schule die Verdienste der Kirche um die Schule unerwähnt liess, der Undankbarkeit zeihen? Die Lehrerschaft kennt die Verdienste der Theologen um die Schule und würdigt sie. Aber hat man ihr Streben nach Fachaufsicht deshalb milder beurteilt? Hätte ich Aussicht gehabt, mein Eintreten für die Beseitigung der geistlichen Fremdeingriffe günstiger beurteilt zu sehen, wenn ich meine Beweisgründe mit Lobeshymnen auf die Bedeutung der Kirche für die Schule

Zähigkeit an dem alten Privilegium, den Geist der ganzen Schularbeit zu beeinflussen und die Tätigkeit der Pädagogen zu überwachen, festhalten, sehen sie nicht, dass sie durch dieses hartnäckige Versteifen auf ein veraltetes, durch veränderte Kulturverhältnisse überwundenes Herrenrecht den ureigenen Zielen und Absichten des geistlichen Standes, alle Kraft an die sittliche und religiöse Hebung unseres Volkes zu wenden, direkt entgegenwirken? Empfinden sie nicht, wie sich der Lehrerstand durch diese unwürdige Bevormundung von seiten eines fremden Standes bedrückt und in seinem freien, seiner Eigennatur angemessenen Ausleben und Wachsen beengt und in seinem Ansehen geschädigt sehen muss, wiederum zum Schaden unserer gemeinsamen ernsten Erzieherarbeit? Sieht man das nicht? Achtet man, vom Herrscherbewusstsein geblendet, das Opfer eines freiwilligen Verzichtes auf einen der Zeit verfallenden Rechtsanspruch für zu hoch, wenn es möglich ist, dagegen den Gewinn einer erhöhten Friedensarbeit im Dienste der Kultur einzutauschen? Diese Überwachung von einem Stande, der unserer Arbeit ganz fern steht, muss verletzen, muss verbittern. Und man scheint nicht zu ahnen, wie weit diese Verbitterung schon um sich gegriffen, wie tief sie sich in die Herzen der Lehrer eingefressen hat. Ein Zurück gibt es nicht mehr. Früher oder später muss der Kampf zu Gunsten der Lehrer entschieden werden. Die Kulturentwicklung verlangt es. Da fragt man sich denn vergebens: Woher nur das starre Festhalten an einem überlebten Herkommen, durch welches sich ein mündig gewordener Stand gekränkt fühlt, gekränkt fühlen muss? Woher nur dieses unbegründete Vorherrschen von seiten eines Standes, dem durch seine Vorbildung sowohl wie durch den Willen der Kulturgemeinde ein genau begrenzter, ganz ausserhalb des pädagogischen Arbeitsgebietes liegender Wirkungskreis zugewiesen ist? Woher?

---

versüsst hätte? Was hat die Dankbarkeit mit dem Kampf um unser Recht zu tun? Soll uns diese Dankbarkeit, die wir empfinden, nötigen, auf den Kampf zu verzichten? War Luther undankbar, als er den fremden Geist in der katholischen Kirche bekämpfte? Oder war Pestalozzi undankbar gegen seine Zeit, weil er der Pädagogik aus den Kinderschuhen half? Darf man die Gegenwart undankbar nennen, weil sie die Vergangenheit überwand? Kein Entstehen ohne Vergehen, kein Bejahen ohne Verneinen, kein Aufbauen ohne Niederreissen. Der direkten Beeinflussung von Theologen verdanke ich wenig. Die moderne Pädagogik steht auch nicht auf den Schultern von theologisch vorgebildeten Pädagogen. Die Kräfte, die zur Entwicklung treiben, fliessen aus Pestalozzi, der trotz eines vorübergehenden theologischen Studiums in seiner späteren Entwicklung alles Orthodox-Theologische abstreifte, — keiner wurde von der Orthodoxie grimmiger gehasst als Pestalozzi — aus Diesterweg, aus Dittes, aus Herbart, aus Ziller, aus Dörpfeld. Ihnen danke ich unendlich viel. Die Dankesschuld gegen sie verpflichtet uns zum Kampf für unsere Ehre.

Liegt unsere Arbeit nicht in derselben Richtung edelster Menschenbildung? Auf derselben Höhe sittlicher Ideale? Kämpfen wir nicht auch für die Wahrung und Mehrung sittlicher Lebensgüter, für Treue, Wahrheit, Recht und Heiligkeit? Stehen wir nicht mit dem Stande der Geistlichen in derselben Kampfreihe? Kämpfen wir neben ihm nicht freier, leichter und wirksamer als unter ihm, aufrecht freudiger und kraftvoller als gebückt und bedrückt, mit freien Händen erfolgreicher als mit gebundenen? Oder sind wir verdächtig, dass wir religionsfeindlichen Bestrebungen huldigen, dass wir unsere sittliche Erzieherpflicht an der Jugend weniger streng und ernst auffassen werden, wenn wir der geistlichen Gängelbänder und Leitriemen ledig sind? Haben wir nicht, wir, der Lehrerstand, bei aller Zurücksetzung, bei aller Geringschätzung und Herabwürdigung in vergangenen Zeiten, unsere schwere Aufgabe doch ideal erfasst und mit strenger Gewissenhaftigkeit durchgeführt? Dankt nicht unser Volk uns, dem Stande der Lehrer, und seiner treuen, aufopferungsvollen und anstrengenden Arbeit einen guten Teil seiner sittlichen Kultur, seines machtvollen wirtschaftlichen Aufblühens und seines politischen Ansehens? Warum dann dieses Gängeln und Meistern und Überwachen, warum dieses demütigende Kleinmachen in den Augen der Menge? Warum und mit welchem Rechte stellt man uns dann wie unreife und unmündige Kinder unter geistliche Vormundschaft? Sind unter uns Lehrern weniger sittlich gefestigte Charaktere als unter den Geistlichen? Darf sich der Geistliche rühmen, eine tiefere Einsicht zu haben in das Eine, was unserem Volke not ist, dem Volksempfinden, dem Volksbedürfnis, überhaupt der Volksseele näher zu stehen als der Lehrer?

Die Schule ist selbständig geworden. Das Aufsichtsrecht der Kirche in jeder Form ist veraltet. Der Anspruch des Theologen als Theologe auf ein Lehramt ist unberechtigt. **Die Schule dem Lehrer, die Kirche dem Theologen.** Das ist das Ziel, das wir unverrückt im Auge behalten, dem wir unentwegt und mutig zustreben müssen.

Dass der Geistliche wachsam und empfindlich ist, wo es sich ihm ernstlich nicht nur um ein starres Festhalten an einem eitlen Herrschaftsphantom, sondern um Hütung einer heiligen Wächterpflicht der Religion und der Sittlichkeit gegenüber handelt, wer wollte ihm das verdenken? Steht doch viel auf dem Spiel. Und ich bin gewiss einer von den letzten, der es wagt, berechtigte Rechts- und Vernunftansprüche zu verletzen und zu verweigern. Ohne Rückhalt und Bedenken gestehe ich deshalb auch den Theologen die Befugnis zu, ja noch mehr, es ist ihre Pflicht und Schuldigkeit, mit aller Strenge über alles zu wachen,

was mit dem religiösen Leben des Volkes in irgend einer Beziehung steht. Damit würden sie nur die Aufgabe erfüllen, mit der sie die Kulturgemeinde beauftragt hat. Obwohl dabei immer noch zu bedenken ist, dass Religion und religiöses Leben nicht in gleichem Sinne wie Medizin und Physik allein die Angelegenheit eines Standes und einer Wissenschaft ist, dass Religion und religiöses Leben nicht nur in der Auffassung und im Leben der Geistlichen rein und wahr in die Erscheinung tritt, dass vielmehr die Religion eine allgemeine menschliche Angelegenheit ist, die dem innersten und heiligsten Selbstbestimmungsrechte der Menschenseele entspringt.

Wenn aber Religion und religiöse Erkenntnis Sache der Unterweisung und der Schulerziehung wird, sobald sie von der obersten Aufsichtsbehörde, dem Staate, der Schule als Unterrichtsgegenstand zugewiesen wird, sobald es sich darum handelt, religiöse Anschauungen und religiöses Leben schulmässig im Geiste des Kindes zu wecken, die religiösen Stoffe der heiligen Schrift in religiöses Empfinden und in Triebkräfte eines sittlichen Wandels und Lebens umzugestalten, sie durch die Unterrichtskunst gleichsam in den innersten Kern der Persönlichkeit hineinzubauen, so hört der Einfluss des Theologen auf, und **es beginnt die Arbeit des Pädagogen.** Ihm allein steht ein fachmännisch-kompetentes Urteil zu über Auswahl und Umfang des Stoffes, über Anordnung und methodische Behandlung. Die wissenschaftliche Forschung und die religiöse Weckung und Erbauung der Erwachsenen ist Sache der Geistlichen. Die religiöse Bildung der Kinder ist die Aufgabe der Lehrer. Hier hört die Kompetenz der Geistlichen auf. Hiervon verstehen sie trotz ihres Fachwissens nicht mehr wie jeder Fachmann auf einem ihm fremden Gebiete, und es liegt sogar die Gefahr nahe, dass sie durch falsche Eingriffe, durch übertriebene Forderungen, durch laienhafte Veräusserlichung des ganzen Unterrichtsbetriebes in diesen feinen und subtilen Seelenprozessen, den feinsten und schwersten, die die Pädagogik zu behandeln hat, mehr Schaden als Nutzen stiften. Die Erfahrung hat das auch hinlänglich bewiesen.

Darum halte ich nach wie vor an der Forderung fest: Fachbildung für alle, die sich berufsmässig der Pädagogik widmen wollen, Fachbildung, und zwar die umfassendste und gründlichste für alle, die die Fachausbildung der Lehrer übernehmen und unsere Berufsarbeit überwachen sollen.

Das müssen wir fordern um unserer Ehre willen, um des Erfolges unserer Arbeit willen, wir müssen es fordern um der Gesamtheit willen.*)

„Der Kampf um das Recht ist sittliche Pflicht", und in der Erfüllung dieser Pflicht sollte uns keine Macht zu hindern wagen, auch der Staat nicht, in dessen Interesse wir handeln.

Der Staat ist ein reich gegliederter Organismus. Er ist das Ganze. Von ihm gehen die Kräfte aus, nach seinem Herzen müssen sie zusammenströmen, wenn das Ganze in gesunder Kraft sich entfalten soll. Kein Glied darf verkümmern, keines von seinen die einheitliche Masse konstituierenden Faktoren in seiner Eigenart beschränkt, in seiner naturgemässen Entwicklung gehemmt werden. Ist ein Glied krank, so krankt der ganze Organismus, und krank ist schon ein Glied in der Kette der sich wechselseitig bedingenden Kräfte, wenn es sich naturwidrig, d. h. den Zwecken seiner Funktionswerte entgegen, auf Kosten anderer Glieder entfaltet. Und ein Organismus, der es nicht versteht, einzelne seiner Glieder den wechselnden Verhältnissen und den fortschreitenden Bedürfnissen der Umwelt entsprechend anzupassen, wird im Kampf ums Dasein erliegen.

„Keiner sei gleich dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten;
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich." (Schiller)

Die fortschreitende Kultur hat aber besonders einen Stand in den letzten Jahrzehnten aus dem Ringen unfertiger Kulturmassen nach selbständiger Existenz ans Licht gehoben, den Lehrerstand, der, wenn ihm sein Lebensweg auch etwas erschwert und verbittert wird, sich zu einem der gewichtigsten Glieder des Staatskörpers — daran ist garnicht zu zweifeln — durchsetzen wird, der schon gegenwärtig durch seine Arbeit den Gesamtbestand am festesten fundiert, und den der Staat um seiner selbst willen gezwungen ist, aus der Menge der seinen Organismus durchströmenden Kräfte herauszuheben. Das muss der Staat tun, will er sich nicht selbst aufgeben. Wohl ihm, wenn er es bald tut.

*) Dass ein grosser Teil der Geistlichkeit noch nicht daran denkt, seine Vorherrschaft in der Schule aufzugeben — ihm steht allerdings eine wachsende Zahl „Abtrünniger" gegenüber — davon liefern uns täglich die Beratungen kirchlicher wie politischer Körperschaften die unerfreulichsten Beweise. Wie weit die Wünsche einzelner gehen, die auch vor der Macht des Staates nicht Halt machen, illustriert am besten eine Eingabe des Pfarrervereins für den Konsistorialbezirk Kassel an die gesetzgebenden Körperschaften in Preussen. „Sie sollten bei der Beratung der Schulvorlage dahin wirken, dass der Unterricht in der Religion und im Kirchengesang wieder als eigentlicher Kirchendienst anerkannt, dass die Verpflichtung der Lehrer zu diesem Unterrichte in die Hand kirchlicher Organe gelegt und dass die Leitung des Religionsunterrichtes durch die Kirchengemeinschaft zur Tat und zur Wahrheit wird."

Die Zeiten sind ernst, die Gefahr ist gross. Aber dann ist Freiheit not: Bewegungsfreiheit, Freiheit des Auslebens aller ideal gerichteten erziehlichen Kräfte, Freiheit in der Entfaltung der Eigennatur, in der Verwirklichung der sittlichen Ideen bei der Emporbildung der Kinder unseres Volkes. Denn nur mit der freien Ausprägung unserer Eigenart wird es uns möglich sein, unsere ganze auf Sittlichkeit und Kultur gerichtete Erziehungskraft zu entfalten. Wir verlangen nicht die Freiheit der Schrankenlosigkeit und Gesetzlosigkeit. Wir wollen nicht die Pädagogik zum Herrn, um keinen Herrn zu haben; nur Spielraum für ein naturgemässes Wachsen, nur freie Bahn für ungehemmte Entwicklung innerhalb der Grenzen der Gesetzlichkeit, der Wahrheit und der Gerechtigkeit. In diesem Sinne wollen wir dienen; in diesem Sinne nach Freiheit, nach Befreiung zu ringen ist eine ernste Tat, ist eine heilige Pflicht, die zu erfüllen man uns nicht verwehren sollte.

Ich habe es deshalb auch als einen höchst bedauerlichen Eingriff in unser sittliches Recht nach freier Entfaltung empfunden, als sich der höchste preussische Aufsichtsbeamte des Lehrerstandes unter Beziehung auf die Verhandlungen des Deutschen Lehrervereins zu Königsberg über Fachaufsicht in der Schule zu den schärfsten Ausfällen gegen den gesamten Lehrerstand fortreissen liess. Er will nicht, dass die Lehrer das Institut der geistlichen Schulinspektion zum Gegenstand öffentlicher Besprechungen machen. Das sei eine Einrichtung des Staates, die der Lehrer als gehorsamer Staatsbeamter ohne Widerrede hinzunehmen habe. Liesse es sich ein Lehrer einfallen, die Frage der geistlichen Schulaufsicht zum Gegenstand öffentlicher Besprechungen zu machen, so treibe er „verhetzerische Agitation", so vollführe er der Gesellschaft gegenüber eine verwerfliche „Maulwurfsarbeit", so untergrabe er die „staatliche Autorität". Dagegen erlaube ich mir in aller Bescheidenheit und mit allem schuldigen Respekt zu bemerken: wenn das der Ausdruck von des mächtigen Ministers ernstem Willen ist, so dürfte der hochgestellte Herr seine Aufgabe doch wohl nicht hoch genug auffassen, und wenn er am Schlusse seiner erregten Strafpredigt die Drohung ausstiess, alle, die es wagen sollten, gegen die geistliche Schulinspektion zu agitieren, zum Schweigen zu bringen, so dürfte er seine Macht doch wohl bei weitem überschätzen. Auch der Arm eines Ministers ist nicht stark genug, den mächtigen Strom der Kulturentwicklung aufzuhalten. Er mag sich ihm entgegenstemmen, er mag Dämme bauen mit allen Machtmitteln reaktionärer „Tiefbaukunst", der Druck der zu-

rückgestauten Fluten wird mit verdoppelter Gewalt hereinbrechen und jede Spur seiner Wirksamkeit verwischen.

„Hört, ihr Herren, und lasst euch sagen . . . .!

Wir sollen es nicht mehr wagen dürfen, uns als Stand zu fühlen, uns als Stand fremden Eingriffen gegenüber zu behaupten? Eine derartige Zumutung im Schillerjahr ist tief beschämend und verletzend, eine solche Maulkorbpolitik muss die Herzen mit Sorge und Verbitterung erfüllen. Anderen Ständen, Dichtern und Dichterpädagogen, Ästheten und Pamphleten wird nicht gedroht, wenn sie sich frevent-lieh an den heiligsten Rechten unseres Standes vergreifen. Sie dürfen Spott und Hohn über uns ausgiessen. Zu unserer Verteidigung nimmt keiner das Wort. Nicht einmal, dass sich die Lehrer selbst darüber aufregen. Man darf uns demütigen, man darf uns entrechten. Gleichviel. Wir müssen schweigen.

---

b) Eingriffe in unsere Wissenschaft.

Eingriffe in unsere Standesinteressen haben wir, soweit ich die Sache überschaue, gegenwärtig im wesentlichen nur aus dem Stande der Theologen zu erwarten. Dass sich gelegentlich auch andere akademische Kreise, Philologen, Naturwissenschaftler usw. in die höhern Verwaltungsstellen des Volksschuldienstes drängen und hier ihren von pädagogischer Sachkenntnis unverdorbenen Geist seine segensreiche Tätigkeit entfalten lassen, kommt bei unserer mehr summarischen Abrechnung weniger in Betracht.*)

Weit tiefer und ungenierter als die angemassten Eigentumsansprüche, die sich innerhalb unserer Standesinteressen geltend machen, sind die Übergriffe in unsere Berufsinteressen, sowohl in unsere theoretisch-wissenschaftlichen wie in unsere didaktisch-praktischen. Und das ist auch erklärlich; denn die Grenzen unserer Berufswissenschaft werden weder beachtet, noch allgemein anerkannt.

Von den meisten Vertretern der Wissenschaft wird die Pädagogik überhaupt nicht als Wissenschaft gewürdigt. An unsern Universitäten tritt sie nicht als selbständige Disziplin auf. Ein besonderer Lehrstuhl ist ihr nicht eingeräumt. Für die Wissenschaft und Kunst der Menschen-

*) Wer sich über die Folgen eines solchen Regiments an einem typischen Fall belehren lassen will, der greife zu dem Buche von Peter Zillig „Wahre Bildung des Kindes und Dr. Kerschensteiners Schullehrpläne etc.“. Auch die Reformbestrebungen Sickingers gehören hierher.

erziehung ist an deutschen Universitäten kein Platz vorhanden.*) Sie ist das herrenlose Gebiet, auf dem sich jeder Gebildete ungehindert und ungestraft nach seinem eigenen Geschmacke anbauen darf, der Tummelplatz, auf dem Laien aller Art, Gelehrte und Künstler, gleichviel, welchem Zweige der Wissenschaft und Kunst sie angehören, mit gleicher Berechtigung ihre Gedanken spazieren führen dürfen, ja nach der Meinung dieser Herren mit weit mehr Berechtigung als der Fachmann selbst, in diesem Falle der Lehrer: denn der Laie ist frei, der Fachmann ist verbohrt. Wer hätte noch nicht über Pädagogik geurteilt?**) Wer hätte sich nicht schon für berufen gefühlt, die Schule aus der Umklammerung der „pädagogischen Pedanten“ zu befreien? Juristen und Theologen, Dichter und Maler, Philosophen und Politiker, Mitglieder jeden Standes, sie alle haben mit einander gewetteifert, dem „einseitigen“ und „kurzsichtigen“ Pädagogen neue Ziele zu stecken, neue Wege zu eröffnen, neue Pläne zu entwerfen, nach denen das ganze Erziehungssystem von Grund auf umzugestalten sei. Ein Reformvorschlag drängt den andern. Einer stürzt den andern; alle gleich unantastbar, handgreiflich, unwiderleglich, unabänderlich. Und die meisten entstammen der Phantasie von Laien. Denn der Laie arbeitet schnell und leicht — und unbekümmert, die Wissenschaft bedächtig und schwer. Mit Siegesgewissheit stürmt der Laie im leichten Ideen-

*) Vielen gilt Jena als Ausnahme und Professor Rein als der eigentliche Universitätsprofessor der Pädagogik. Nach meinem Dafürhalten ist aber auch Jena noch weit entfernt, das Ideal zu verwirklichen, welches wir uns von der zukünftigen Ausgestaltung der pädagogischen Fakultät einer Universität zu machen berechtigt sind. Und das pädagogische Universitäts-Seminar in Jena ist noch längst nicht das Arbeitsfeld pädagogischer Untersuchungen, auf dem die Pädagogik zur Wissenschaft heranreifen könnte. Die Vorlesungskurse für Pädagogik aber, die an anderen Universitäten von Professoren der Philosophie abgehalten werden, und in denen die Pädagogik von philosophischen „Spekulanten“ als ein flüchtiger Ableger des alle Wissenschaften beschattenden Riesenbaumes „Philosophie“ missbraucht wird, sind noch viel weniger geeignet, die Ansprüche an eine würdige Vertretung der pädagogischen Wissenschaft zu befriedigen.

Ehe sich nicht die Seminare selbst zu pädagogisch-technischen Hochschulen — ähnlich den technischen Hochschulen in Charlottenburg, Wiesbaden, München — entwickelt haben, oder ehe nicht an unseren Universitäten Einrichtungen getroffen worden sind, ähnlich denen für das medizinische Studium, durch die es möglich wird, die pädagogischen Studenten unter der Leitung sowohl wissenschaftlich hochstehender wie kunsttechnisch vollendeter Didakten, nicht Autodidakten, also unter Meistern der Erziehungs- und Unterrichtskunst, in die Wissenschaft und Kunst des Erziehens und Unterrichtens einzuführen, eher wird es nicht gelingen, in dem Bewusstsein der Menge die Pädagogik zu einer Wissenschaft im tiefsten Sinne des Wortes zu erheben.

**) Ein konservativer Herr im preussischen Abgeordnetenhause rief in gereiztem Tone den Lehrerabgeordneten das bezeichnende Wort entgegen: „Meinen Sie, dass nur Lehrer von Pädagogik etwas verstehen?“

gefährt durch das glatte Gefilde seiner Ideen; schwer und mühsam nur schleppt sich die Wissenschaft mit ihrem Rüstzeug den steilen Weg zur Höhe der Wahrheit hinan.

Besonders haben sich in den letzten Jahrzehnten, jedenfalls weil das Bedürfnis nach wissenschaftlicher Vertiefung in der pädagogischen Welt immer sichtbarer hervortrat, eine immer wachsende Zahl von Universitätsprofessoren der Philosophie des vernachlässigten, aber auf dem Wege der geschichtlichen Forschung und der metaphysischen Spekulation so leicht zugänglichen pädagogischen Feldes angenommen. um darauf ihre jenseit von aller realistischen Enge grossgezogenen Ideenpflanzen anzubauen. Sie haben es am leichtesten, obwohl sie es sich mit ihren philosophisch-pädagogischen Abstraktionen recht oft blutsauer werden lassen. Sie brauchen sich nicht mit der lästigen Bürde praktischer Erfahrungen herumzuschlagen. Ihr philosophisches Spintisieren läuft auch nicht Gefahr, mit ihrem praktischen Handeln in unauflöslichen Widerspruch zu geraten; denn sie sind nicht verpflichtet, ihre Theorien in die Wirklichkeit zu übertragen, in einer Klasse, mit den Kindern des Volkes.

„Mit Worten lässt sich trefflich streiten,
Mit Worten ein System bereiten.“

Sie sind gleichsam Landwirte ohne Ar und Halm, die nie den Pflug an die Scholle gelegt, Heerführer ohne Heer, die nie die rohen Massen bewegt und dem Feinde ins Auge geschaut, Bildhauer, die nie den Meissel an den spröden Stein gesetzt. Sie sind die „Pädagogen ohne Schule“. Aber sie machen Schule, und sie beherrschen die Schule; ihre Anschauungen dominieren, weil sie philosophisch tiefsinnig, weil sie vom Glanze unfehlbarer Autorität umstrahlt sind. Ja, wir Lehrpädagogen, die wir allein dazu befähigt wären, die Wissenschaft der Pädagogik im Lichte der Hochschule der Erfahrung und der nachprüfenden Kunsttätigkeit zu bearbeiten, wir eigentlichen Pädagogen von Fach, stehen mit stolzer Scheu um den hohen Gast in unserem eigenen Hause und treten stumm und ehrfurchtsvoll zur Seite, damit derselbe in aller Bequemlichkeit und mit gewohnter philosophischer Ruhe sein breites Kuckucksei in unser Nest legen kann. Und nicht wenige schätzen sich glücklich in der ehrenvollen Aufgabe, die fremdartigen Ideeneier auszubrüten und sie durch unsere „verächtliche Schulmeisterarbeit“ auf Kosten unserer eigenen Anschauungen gross zu füttern und lebensfähig zu erhalten. Die Pädagogik wird nicht dadurch zu einer Wissenschaft, dass sie ein Professor lehrt, oder dass sie vom Lehrstuhl einer Universität verkündigt wird. Die Pädagogik ist nicht eine theoretische Wissen-

schaft, am allerwenigsten eine, die sich aus philosophischen Doktrinen herausklauben lässt, sondern sie ist eine Erfahrungswissenschaft, die sich streng induktiv auf Erfahrung und Beobachtung, auf Studium und Experiment aufbaut. Als solche steht sie zwar erst in den Anfängen ihrer Entwicklung. Aber sie ist da, wenn auch nicht in den Kompendien der Philosophieprofessoren — und gebärdeten sie sich auch noch so gelehrt —, so doch in den zahlreichen Arbeiten unserer theoretisch-psychologisch geschulten Praktiker, vor allem in den Werken eines Pestalozzi, eines Diesterweg, eines Ziller und Dörpfeld, und weiter hinauf bei den Neuern wie Rein, Lange, Conrad, Thrändorf, Tischendorf, Scheller, Pickel, Lay, Ufer, Zillig, Franke und vielen, vielen anderen; nicht als ein fertiges Gebäude, aber als wertvolle Bausteine, die sich künftig in der Hand eines Grossen unter den wahren Pädagogen zu einem grossen Ganzen zusammenfügen werden.

Allerdings, kommt es von einem simplen Schulmeister, der sein Wissen nur vom Seminare empfing, der nur die Schule kennt und das Leben, so ist die Sache zu schlicht und muss deshalb mindestens mit grosser Vorsicht aufgenommen werden. Kommt es dagegen von jener Seite, so gilt es unbesehen als gross, erhaben und nachahmenswert. Der Name macht's, das Ansehen, das philosophische Kleid, der tiefe, unbegriffene Sinn. Grosse Ideen kommen nur von „oben".

Nirgends herrscht eine grössere Zerfahrenheit und Zersplitterung im pädagogischen Denken als bei den praktischen Pädagogen. Soviel philosophische Pädagogen grösseren Stils, soviel Lager philosophischer Parteigänger unter den ausübenden Pädagogen, die nicht gerechnet, welche noch ihren besonderen Lokalheiligen besitzen, dem sie durch dick und dünn folgen. Ein Philosoph muss es nun einmal sein, auf den man sich gründet, und sollte er auch kein Sterbenswörtchen über Erziehung und ihre Kunst geschrieben haben. Pädagogik an sich ist zu „leer", zu „trocken", zu „unbedeutend". Mein Gott, es muss doch ein bischen nach etwas klingen. Und nun fängt man an, jedes Eckchen seiner Folianten nach unschätzbaren pädagogischen Goldkörnern zu durchwühlen, jede unbewusste Andeutung zu einer schöpferischen Idee aufzubauschen. Jeder Gedankenstrich ist wertvoll. Hinter ihm verbirgt sich eine Welt von Ideen. Jedes Wort wird zehnmal umgewendet, zerlegt, durchleuchtet und solange mit heissem Bemühen zwischen logischen Pressen zusammengequetscht, bis es seinen letzten Ideengehalt ausgehaucht hat. So bringt man ein pädagogisches System zustande, das der glückliche „Erfinder" als ein heiliges Vermächtnis anpreist. Wie es der Zufall mit sich bringt, wirft sich der

eine diesem, ein anderer jenem Philosophiepädagogen alten oder neuen Stils in die Arme, baut darauf seine wissenschaftliche Anschauung, schwört bombenfest auf ihn und verkauft so sein Erstgeburtsrecht und sein kostbares pädagogisches Erfahrungswissen für das Linsengericht der philosophischen Nachfolge. Da lehnt sich eine grosse Schar eifriger Jünger an den Philosophen Herbart, dessen Werke immerhin noch eine Fundgrube pädagogischer Anregungen sind, und sieht weder nach rechts noch nach links; andere stützen sich bei ihren Untersuchungen auf Lotzes metaphysische Ansichten und zetern über den kalten und gefühlsleeren Intellektualismus der Herbartjünger. Noch sind nicht alle Anhänger Benekes ausgestorben, die wie Dittes und andere errötend seinen „Spuren" folgten und sich eine zeitlang in einen wütenden Hass gegen die Schule Herbarts hinein redeten, während der Herbartianer Drobisch ziemlich glaubwürdig nachzuweisen wusste, dass die psychologische Grundlage Benekes bei näherem Zusehen eine verwässerte Auflage Herbartscher Anschauungen darstelle, Andere — und gewiss nicht die einsichtslosesten und beschränktesten unter den Lehrern — haben in einer guten Stunde Frohschammer als den letzten Rettungsanker und Zufluchtsort in der schrecklichen Zeiten Bedrängnis entdeckt und quälen sich in echter Entdeckerfreude ab, in seinen Büchergebirgen unter all dem toten Gestein einige abbaufähige Erzgänge aufzuspüren.

Ganz Moderne hängen sich an die Fersen von Rehmke, von Natorp oder Paulsen oder folgen den Sirenengesängen eines Ziegler statt die Ausgestaltung ihrer Berufswissenschaft, gegründet auf psychologisches Studium und praktische Erfahrung, also auf dem Wege induktiver Forschung, selbst in die Hand zu nehmen. Als ob die Pädagogik eine philosophische Disziplin wäre! Als ob die Pädagogik dadurch zur Wissenschaft würde, dass wir sie auf die metaphysischen Krücken eines Philosophen stellen! Das Studium der Philosophen hat die Auffassung pädagogischer Fragen vertieft, das ist keine Frage. Es hat aber auch dazu beigetragen, dass sich in unserer Wissenschaft ein öder Doktrinarismus breitmacht, der gegen die mahnende Stimme der Wirklichkeit und des praktischen Lebens sein gelehrtes Ohr verschliesst.

Ich weiss wohl, dass wir praktischen Lehrpädagogen in unserer breiten Masse noch nicht imstande sind, in vollem Umfange den Anforderungen wissenschaftlicher Forschung auf unserem eigenen Gebiete gerecht zu werden. Dazu fehlt es uns noch — wir dürfen es ohne Scham und Scheu gestehen — an der ausreichenden Gründlichkeit der Allgemeinbildung, wie auch an der genügenden Tiefe der Fachbildung.

Die Vorbildung durch das Seminar reicht bei weitem nicht zu einer wissenschaftlichen Erfassung unserer Berufsarbeit aus. Ich wiederhole, dass dazu nur eine reine Fachschule mit dem Charakter einer modernen technischen Hochschule imstande ist, an der nur fachtechnisch und künstlerisch ausgebildete Meister der Lehr- und Erziehungskunst arbeiten, fähig, die entwicklungsfähige Seele des Kindes unter Beherrschung aller physischen und psychischen Wachstumsbedingungen zur Höhe einer sittlich-religiös und national gerichteten Persönlichkeit zu leiten.*) Zwar sind auch schon trotz dieser Hemmungen und Schwierigkeiten eine grosse Zahl „ganz gewöhnlicher" Schulmeister an der Arbeit, ihre Aufgabe wissenschaftlich zu erfassen, nicht wenige haben auch schon wertvolle Steine zu dem grossen Bau unserer Wissenschaft herbeigetragen, um sie den Tüchtigsten und Berufensten unter uns zur weiteren Bearbeitung zu übergeben. Aber, es ist nicht zu leugnen, aus der grossen Menge fliessen die Quellen noch spärlich und trübe. Noch sind wir immer noch nicht allgemein dazu geneigt, unsere Arbeit in wissenschaftlich-pädagogischem Geiste zu erfassen und unsere Unterrichtstätigkeit in künstlerisch-pädagogischem Sinne durchzuführen. Noch fehlt es uns bis jetzt an Mut und Entschlossenheit, an Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, die Führung unserer Wissenschaft selbst mit voller Kraft zu ergreifen und sie fremdartigen Eingriffen gegenüber rein zu erhalten. Noch erfreut sich der „Nur"-Pädagoge in unseren eigenen Reihen eines recht bescheidenen Ansehens. Und es ist noch nicht allzulange her, dass sich der wissenschaftliche Eiferer unter den Lehrern mit seinem unablässigen Drängen nach psychologischer Vertiefung der methodischen Arbeit, mit seinem — nach ihrer Meinung — lästigen Geschwätz über „Analyse" und „Synthese", über „Association" und „Konzentration" dem Gespött seiner eigenen Berufsgenossen aussetzte. Doch das ist ein eigenes Kapitel,

---

*) Auch die Professoren an der pädagogischen Hochschule oder an dem Seminar mit universitärem Charakter, das uns die Zukunft bringen soll, dürfen, wenn sie ihre Aufgabe recht erfüllen wollen, nicht nur Theoretiker, am allerwenigsten, weil am unbrauchbarsten und am meisten in die Irre führend, Philosophieprofessoren sein. Erst vor kurzem wurde wieder von technisch interessierten Kreisen verlangt, dass die Professoren der technischen Hochschulen entwerfende und ausarbeitende, also unmittelbar mit dem praktischen Leben in Berührung stehende Architekten, Ingenieure und Maschinenbauer bleiben müssten, sollen sie nicht einer für den Unterricht nachteiligen Vereinsamung und Verknöcherung verfallen. Sie sollen im praktischen Leben stehen, auch noch während ihres Lehramtes und gerade wegen der besseren Erfüllung ihres Lehramtes. Es wird deshalb in jenen Kreisen bei Berufungen an technische Hochschulen besonderer Wert darauf gelegt, immer wieder zu hervorragenden Praktikern zurückzugreifen. Anders dürfte es auch nicht an unsern Seminarien sein.

das Kapitel vom fremden Geist im eigenen Lager, das eine gesonderte Behandlung verdient.

Mit Recht bemühen wir uns einmütig und mit unerschütterlicher Ausdauer, ein unserem Stande unwürdiges Joch abzuschütteln, das uns wie unmündige Kinder unter die Herrschaft veralteter Vorurteile und verjährter Privilegien demütigt. Und dieser Kampf wird zum Segen einer freien Entwicklung unserer Berufsarbeit, aber nur dann und um so früher zu Ende geführt werden, je eifriger wir uns bemühen, wir, die ausübenden Pädagogen, die Zügel der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiete der Pädagogik mit allem Ernste und mit aller Energie und im weitesten Umfange ihrer Probleme selbst zu ergreifen, und wenn es uns gelingt, die aufdringlichen Übergriffe philosophierender und schöngeistig räsonnierender Pseudo-Pädagogen in respektvollen Grenzen zu halten.

Aufsichtsbeamte ohne fachtechnische Bildung sind ein Anachronismus, ebenso wie Pädagogen ohne kunsttechnisch-pädagogische Übung und Fertigkeit. Als kompetente Vertreter der pädagogischen Wissenschaft haben wir sie abzuweisen.

Die Schule den Pädagogen, aber auch die Pädagogik als Wissenschaft den praktisch tätigen Pädagogen.

Mit diesem Urteile mache ich mich in den Augen vieler der Blasphemie schuldig. Ich weiss es. Wenn es anginge, würde man mich als Ketzer verbrennen oder als unzurechnungsfähigen und gemeingefährlichen Menschen einsperren. So aber wird man mindestens versuchen, mich als Hochmutsnarren verächtlich zu machen.

Ich fühle mich von jedem Gefühl unberechtigter Selbstüberhebung frei. In meinem Innern kommt keine Spur dünkelhafter Standesüberschätzung auf. Wir hätten ja auch wahrlich keine Ursache dazu. Ich schätze Herbart als einen tiefgründigen Denker. Nächst ihm verdanke ich dem Studium Zillers die fruchtbarsten Anregungen. Ich achte die Arbeiten von Rehmke, von Ziegler, von Natorp u. a. hoch.

Ich bin mir bewusst, dass die Pädagogik als Wissenschaft nicht durch sich selbst bestehen kann, und dass sie des geistigen Zuflusses aus andern Wissenschaften bedarf, wenn sie selbst lebensfähig bleiben will. Es geht ihr in dieser Beziehung wie jeder andern Wissenschaft, die ohne Zusammenhang mit den benachbarten Quellgebieten verkümmern müsste. Es mag auch jeder über Pädagogik „lesen" und schreiben, wenn er den unwiderstehlichen Hang in sich spürt, an der Umgestaltung und Ausgestaltung des öffentlichen Erziehungswesens

tätigen Anteil zu nehmen. Und ich darf es ehrlich bekennen, dass ich zu meinem Schrecken oft empfinden musste, wie von Sachkenntnis unverdorbene Seelén oft viel empfänglicher für Lebensfragen unserer Berufsarbeit sind als von der Zunftdoktrin verbohrte Berufsgenossen; — wenn ich auch nicht so weit gehe wie manche, zu behaupten, dass gerade der Schulmann, eben der in der Tretmühle gewohnheitsgemässer Arbeit stehende Lehrer verschroben und ohne Sinn für die praktischen Bedürfnisse des Lebens sein müsste. Ich habe auch ganz vernünftige Leute unter den Berufspädagogen angetroffen und recht wunderliche Käuze unter den Dichter- und Philosophenpädagogen.

Meine vorausgehende Untersuchung sollte nicht dartun, dass der pädagogiklesende Philosophieprofessor nicht berechtigt wäre, über pädagogische Fragen nachzudenken, zu sprechen und zu schreiben. Dahin kann ich unmöglich missverstanden worden sein. Ich behaupte nur, dass sie bei der Art ihres pädagogischen Denkens, die die praktische Kunsttätigkeit ausschliesst, nicht imstande sind, zum wahren Inhalt und Wesen der Pädagogik vorzudringen, dass uns die dankbare Anerkennung ihrer auch dem Pädagogen zugutekommenden allgemeinen Überlegungen nicht verpflichten kann, sie als die wahren Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik anzusehen. Suum cuique, dem Philosophen die Philosophie; die Pädagogik dem Pädagogen, dem theoretisch denkenden und praktisch tätigen und tüchtigen Pädagogen. Für alle anderen Wissenszweige besitzen wir auf den Universitäten wahrhaft wissenschaftliche Vertreter. Für die Pädagogik müssen wir sie bis jetzt noch entbehren. Für ihre wissenschaftliche Ausgestaltung haben wir die wertvollsten Anstösse in der Gegenwart nur aus der Werkstatt des praktisch tätigen „Elementar"pädagogen zu erwarten. Er allein ist in der Gegenwart und so lange, bis sich die Seminarien zu pädagogischen Hochschulen in dem von uns bezeichneten Sinne entwickelt haben, der einzige erfahrene Lotse, dem wir die Leitung unseres Schulschiffes mit der edlen Fracht der pädagogischen Wissenschaft anvertrauen dürfen. Ihm allein kommt das letzte Urteil zu, er allein bildet gegenwärtig die letzte Instanz in der Entscheidung fachwissenschaftlicher Fragen.

Bei aller Anerkennung berechtigter Einflüsse, die von aussen kommen, sind wir verpflichtet, an diesem Standpunkte festzuhalten, wenn wir verhüten wollen, dass der Gehalt unserer Wissenschaft durch gewagte philosophische Doktrinen und durch überspannte, auf Un-

kenntnis der Erfahrungstatsachen beruhende Projekte phantasiereicher Laien getrübt und ihre Gestalt verzerrt wird.

Fremde Eingriffe in unsere Kunsttätigkeit.

Also mehr Freiheit in der Ausgestaltung unserer Berufswissenschaft, und neben der Freiheit mehr Selbstbewusstsein, mehr Selbstvertrauen, mehr innere Sammlung.

Aber auch mehr Freiheit in der der Verwirklichung unserer Ideale gewidmeten Kunsttätigkeit. So lange der Pädagoge auf dem hohen Kothurn der Wissenschaft einherschreitet, wagen sich doch immer nur wenige hervor, seiner Spur zu folgen und sich unberufen in seine Bahn zu drängen. Die meisten ahnen ja auch kaum, dass hinter der täglichen Schulstubenarbeit des Volksschullehres etwas steckt, was ernster Forscherarbeit ähnlich sieht.

Sobald es sich aber um die praktische Ausgestaltung der Probleme handelt, um Auswahl, Umfangsbestimmung, Anordnung und Behandlung des Unterrichtsstoffes, oder um schulorganisatorische Fragen, so wächst auch die Befähigung der „Ungeschulten“ und mit der Befähigung die Zahl der berufenen und unberufenen, der offenen und verborgenen Mitarbeiter an der alle Lebenskreise des Volkes berührenden Schularbeit. Nichts entgeht ihrem Spürsinn, alles ist ihnen geläufig, vor keiner, auch nicht vor der feinsten didaktischen Schwierigkeit schreckt ihr angeborener Scharfsinn zurück. Das für den Fachmann bis jetzt noch ungelöste Problem der Stoffauswahl und Stoffanordnung bewältigen sie mit spielender Leichtigkeit. Von allen Seiten drängen sich eilfertige, auch leichtfertige Mitberater, Helfer, Neurer, Mahner und Warner um den Arbeitstisch des Pädagogen, so dass es ihm oft recht schwer wird, aus der Fülle der mit mehr oder weniger Dringlichkeit vorgebrachten Rechtsansprüche, der Projekte und Reformvorschläge immer den berechtigten Kern herauszuschälen und dem stürmenden Drängen und dem Bewusstsein unwiderleglicher Beweiskraft und unaufschiebbarer Dringlichkeit gegenüber stets die nötige Ruhe und den schuldigen Ernst zu bewahren.

Die Schule steht mitten im Leben, sie wächst aus dem Leben heraus und führt zum Leben zurück. Sie ist deshalb auch verpflichtet, in steter und innigster Berührung mit den Vorgängen des täglichen Lebens zu bleiben, seinen Regungen und Wandlungen zu folgen, neue Kulturerscheinungen in sich aufzunehmen, veraltete Formen abzustossen und alles, was ihr von aussen an wertvollen Bildungsstoffen zuströmt, in den Seelen der Kinder als lebendige Triebkräfte, als in persönliche

Werte umgesetzte Kulturgüter der Allgemeinheit wieder zurückzugeben. Das ist eine der wesentlichsten Aufgaben der Schule und zugleich eine unerlässliche Pflicht dem grossen Organismus „Volksleben“ gegenüber, von dem sie immer doch nur ein Glied, wenn auch eins der wichtigsten, ist.

Vermöge dieser zentralen Stellung im Volksleben greift die Schule tief in alle Verhältnisse ein, und es ist deshalb auch nur zu erklärlich, dass alle Stände und Berufskreise, die die Bedeutung der Schule für unsere gesamte Kultur, für unser soziales, sittliches und wirtschaftliches Leben schätzen gelernt haben, dass insbesondere alle politischen Parteien, die allerdings in einseitigster und gröbster Missdeutung des staatswirtschaftlich so bedeutungsvollen Grundsatzes: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft“ die Schule so gern zum Zankapfel ihrer Machtansprüche und zum Tummelplatz ihrer Sonderinteressen erniedrigen, dass aber auch viele, die die Schule nur aus der Vogelperspektive ihrer mehr oder minder schmerzlichen oder freudigen Jugenderinnerung kennen, dass vor allen die Eltern, die der Schule ihr Bestes, ihre Kinder, anvertrauen, für alles, was in der Schule vorgeht, was in ihr gelehrt und gelernt wird, das regste Interesse zeigen. Keiner begrüsst diese Tatsache freudiger als der Lehrerstand selbst. Liefert diese wachsende Anteilnahme an den Vorgängen in der Schule und an ihren Arbeiten doch den besten Beweis, dass die Einsicht in den Kulturwert der Schule und in ihren eminenten Einfluss auf die Erziehung und Gestaltung der Volksseele bei vielen Volksgenossen im erfreulichsten Aufschwunge begriffen ist.*)

Wenn sich aber diese Forderungen und Wünsche bis ins Masslose steigern, wenn sie auch in immer grösserem Umfange ihren Weg in die Schule zu finden wissen und hier die ernste Erzieherarbeit zu gefährden drohen, indem sie das einheitliche Ganze derselben in eine bunte Vielheit von zusammenhangslosen Vorschriften und Anordnungen, in eine Quacksalberdidaktik von Pflästerchen und Pülverchen auflösen; wenn es den Anschein gewinnt, als hätte der Stand der Pädagogen bei Auswahl, Mengenbestimmung und Anordnung des Bildungsstoffes überhaupt nicht hineinzureden, als sei er das ausführende, im

*) Wenn mir bei Gelegenheit der Besprechung dieses Themas entgegengehalten wurde, dass die konsequente Durchführung unserer Forderungen zur kastenartigen Absonderung unseres Standes führen müsste, so genügt es wohl für aufmerksame Leser, auf obige Ausführungen hingewiesen zu werden, um jeden Verdacht ähnlicher Art im Keime zu ersticken. Der Lehrerschaft liegt nichts ferner, als sich zu isolieren. Wir denken gar nicht daran, uns zum Schaden der Gesamtheit gegen die Einfuhr geistiger Güter in unser Interessengebiet abzusperren. Wir wollen nur unsere geistige Eigenart wahren.





übrigen aber völlig unbeteiligte Organ der Parteien und Stände, so wird es, meine ich, wohl nicht wunder nehmen können, wenn auch der Pädagoge einmal den verwirrenden Fremdanregungen gegenüber seinen Standpunkt und seine eigenen Rechtsansprüche festlegt.

Zunächst betrachtet der Politiker von Fach, der ja alles verstehen, über alles und jedes sprechen können muss, die Schule als seine ausschliessliche Domäne. Und wenn es nach den Anschauungen gewisser politischer Parteien ginge, dann würde ihnen die Schule mit Haut und Haaren ausgeliefert, das Aufsichtsrecht des Staates beseitigt, der Pädagoge aus der Liste gleichberechtigter Faktoren gestrichen und der Lehrer zum gefügigen Werkzeug ihrer partei-politischen Begehrlichkeit erniedrigt. Von allen Seiten dringen verlockende Sirenengesänge an unser Ohr, um uns für vielversprechende, aber nichtssagende Verheissungen gefügiger zu machen. Da heisst es aber allen diesen scheinheiligen Lockungen und Versprechungen gegenüber, hinter denen sich oft der nackteste Egoismus und das brutalste Herrschergelüst verbergen, die Ohren zu verschliessen und die Augen wach zu erhalten. Wir kennen den Ton. Wir wissen, was wir von jener Seite zu erwarten haben. „Dich anzulocken, zeigt man Dir die Braut, doch Deiner Unschuld ist sie nicht beschieden.“ Versprechungen ökonomischer Vorteile für die Darangabe von Freiheit und Unabhängigkeit. Wir verkaufen unsere Standesehre nicht für Geld. „Eher den Tod, als in der Knechtschaft leben.“

Die Schule als Staatseinrichtung ist Sache der Gesamtheit; an ihr haben auch die Parteien als die Vertreter der politischen Grundanschauungen unseres Volkes ein natürliches und durchaus berechtigtes Interesse. Und es würde keineswegs von einem fortschrittlichen Geiste Zeugnis ablegen, wenn wir uns einfallen liessen, an dem verfassungsmässigen Rechte unserer Volksvertreter zu rütteln. Der Staat ist das Volk. Die Schule ist seine vornehmste Kultureinrichtung. Nichts ist daher selbstverständlicher, als dass unsere Volksparlamente, insofern sie in Wirklichkeit ein Abbild des Volkswillens darstellen, nicht nur das Recht, sondern die unabweisliche Pflicht haben, dem Kulturinstitut der Schule, noch bei weitem mehr als es bisher geschehen ist, ihre angespannteste Aufmerksamkeit und Sorgfalt zuwenden. Wenn sie aber, wenigstens gilt das von gewissen Parteien, versuchen, die Schule und ihre freiheitlichen Lebensinteressen zwischen den Mühlsteinen ihrer parteiegoistischen Prinzipien zu zerreiben, wenn sie dieselbe als ein Politikum zum blossen Zahlenfaktor ihrer parteipolitischen Berechnungen machen, und sie, ihre freie

Stellung über allem Parteigetriebe verkennend aus der reinen Höhe ihrer friedlichen, nur den edelsten Kulturaufgaben gewidmeten Arbeit zum Tummelplatz politisch-religiöser Leidenschaften und zum Tauschobjekt klerikaler Machtansprüche im politischen Schacher erniedrigen; wenn sie uns Pädagogen mit samt unseren pädagogischen Idealen wie eine niedrige Ware verhandeln, unsere Freiheit und Unabhängigkeit beschränken und der Entwicklung unserer Schule im Sinne einer modernen Erziehungsanstalt entgegenwirken, wenn sie in unser Allerheiligstes eindringen und unsere aus dem Geiste einer freien Wissenschaft geborene Erzieherarbeit unter die engherzige Kontrolle der Kirche zu stellen beabsichtigen, um uns Lehrer ganz und gar der Gnade oder Ungnade orthodoxer Unduldsamkeit auszuliefern, so müssen wir uns dagegen auflehnen, so müssen wir mit vereinten Kräften und mit allen erlaubten Mitteln dahin zu wirken suchen, dass die Schule der Sphäre dieser bildungsfeindlichen Mächte entzogen wird, so verkehrt sich das Recht in Unrecht, und die gebotenen Eingriffe werden zu unerlaubten Übergriffen.

Als Staatsbeamte sind wir allein vom Staate abhängig. Ihm allein gehört das oberste Aufsichtsrecht — „ein Herr muss sein, ein oberster Richter" — aber keiner Partei, keinem Stande, keiner Religionsgemeinschaft. Von seiner Autorität sind wir abhängig, seinen gesetzlichen Bestimmungen haben wir uns zu fügen.

Aber auch der Staat ist nicht allmächtig. Über ihm steht die Autorität des Menschenrechtes und die Autorität der Wahrheit. Auch er hat Gesetze zu respektieren, die Gesetze der freien Forschung. Und er handelt nur in seinem eigensten Interesse, d. h. im Interesse aller den Staat konstituierenden Kulturmitglieder, wenn er auch dem Stande der Pädagogen im wissenschaftlichen Denken und in der Verwirklichung der wissenschaftlich durchdachten Probleme einen möglichst weiten und freien Spielraum gewährt.

Wie eine Pflanze sich nur dann frei entwickeln, nur dann ihre ganze Kraftnatur entfalten kann, wenn sie in gesundem Boden steht, wenn alle Voraussetzungen einer freien Entwicklung gegeben sind, wenn keine fremden Einflüsse ihr Wachstum hemmen und Schmarotzer und andere Schädlinge ihr die Nährstoffe entziehen, die ihre ungehinderte Entfaltung bedingen, so wird auch unser Organismus, der Organismus der Pädagogik, sich nur dann frei und ungeschwächt zu entfalten und der seinem Wesen innewohnenden Grösse zuzustreben vermögen, wenn es uns gelingt, seine Eigennatur von allen fremdartigen Einflüssen, von allen unberechtigten Eingriffen rein zu erhalten.

Nur *der* Staat wird in dem grossen Konkurrenzkampf um die geistigen, sittlichen und materiellen Güter dieser Welt bestehen können, der es versteht, die in jedem Menschen und in jeder durch gleiche Interessen verbundenen Gemeinschaft schlummernden Kräfte zu ungehemmter Entwicklung zu bringen. — —

Zu den Politikern im weiteren Sinne gehören auch *die Sozialpolitiker.* Sie sind es, die im letzten Jahrzehnt am häufigsten und heftigsten an die Pforten der Schule geklopft und Einlass begehrt und dank ihrer volksfreundlichen Miene und ihrer auf das Praktische gerichteten Tendenz auch gefunden haben.

Die Fachpresse hat sich eingehend mit ihren Forderungen befasst, die Lehrervereine haben zu ihnen Stellung genommen. Die von den Sozialpolitikern aufgerollten Fragen sind von den Pädagogen gewissenhaft geprüft worden. Und heute noch nicht ruht der Kampf um die Berechtigung dieser Forderungen und um die Art ihrer Realisierung. Es kann nicht meine Aufgabe sein, in dem Zusammenhange mit der mir gestellten Aufgabe vor Ihnen noch einmal den ganzen Inhalt dieser schwerwiegenden Gedanken zu entwickeln. Dazu fehlt es mir an Raum.

Soviel ist aber für mich gewiss: Die ganze moderne Zeit ist durch das Erwachen nationaler Kraft, durch die veränderten Produktions- und Wirtschaftsverhältnisse, durch das Aufblühen eines ungeahnten industriellen und kommerziellen Lebens und nicht zuletzt durch Zunahme der Bildung und Aufklärung auch in den untersten Ständen mit einem starken Tropfen sozialen Öls gesalbt. Kein Stand, keine Partei, keine Gesellschaftsklasse, und sei sie durch Alter und Gewohnheit noch so sehr verknöchert und versteint, kann sich dem Hauche dieses neuen Geistes entziehen. Das Volk in seiner breiten Masse ist sich zum Bewusstsein seiner selbst gekommen. Es lernte ahnen, und es empfindet es immer mehr, dass die Geschicke unseres Volkes nicht von der Macht einzelner weniger abhängig sind, sondern auf dem breiten Grunde einer freien, gesunden Volkskraft ruhen.

Durch alle *gesunden* Teile unseres Volkskörpers dringt die Auffassung von der inneren Zusammengehörigkeit aller Teile, von der Gleichberechtigung aller Glieder, von der freien ungehemmten Entfaltung aller Kräfte. *Auch die Schule ist sich in steigendem Umfange ihrer sozialen Aufgabe bewusst geworden.* Und der Stand der Pädagogen als solcher, wie die Beschlüsse der Lehrertagungen beweisen, ist gewiss nicht dafür verantwortlich zu machen, wenn durch die Konfessionalisierung unserer Volksschule und durch die Vorenthaltung der „Allgemeinen

Volksschule“ die Zerklüftung und Zersplitterung unseres Volkes gesetzlich sanktioniert und eine Versöhnung der religiösen Gegensätze, wie sie die Schule im Sinne hat und gemäss dem Auftrage ihres Meisters anstreben muss, und ein Ausgleich der bedrohlichen Klassen- und Standesgegensätze erschwert wird. Es fehlt allerdings noch viel, dass die Schule selbst innerhalb des zulässigen Bereiches ihrer Unterrichtstätigkeit allen Anforderungen gerecht wird, die das Leben, die Kultur, die Gesamtheit an sie zu stellen berechtigt ist. Und es unterliegt für mich gar keinem Zweifel, dass allen den drängenden Wünschen nach Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre, des Unterrichts im Kochen und in der Wirtschaftsführung an Mädchenschulen, sowie des Handfertigkeitsunterrichts an Knabenschulen ein durchaus berechtigter Kern nicht abzusprechen ist. Ja, ich gehe sogar soweit, zu behaupten, dass alle die mit diesen neuen Disziplinen in unsere Schule eingeführten Bildungsstoffe keineswegs dem Charakter als derselben einer allgemeinen Bildungsanstalt widersprechen, dass sie vielmehr wertvolle, ja zum Teil unentbehrliche Bildungsbestandteile des sittlichen Charakters ausmachen, wie er uns als Ziel unserer erziehlichen Berufsarbeit vorschwebt, und wie ihn das Leben für eine tatkräftige und leistungsfähige Persönlichkeit verlangt. An praktischen Lebensstoffen leidet unsere Schule überhaupt keinen Überfluss. Auch dient sie noch längst nicht in dem Masse, wie es ihre Stellung im gesamten Kulturleben erheischt, und wie es ihr Charakter als allgemeine Bildungsanstalt ermöglicht, dem praktischen Bedürfnis der Volksgenossen. Das praktische Leben verlangt Kenntnis der Gesetze und Einblick in den Zusammenhang des wirtschaftlichen Lebens. Unzweifelhaft. Auf die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen muss auch schon in der Schule entschieden Gewicht gelegt werden. Der charakterbildende Unterricht darf es, wenn er den Menschen als ein Ganzes fasst, an einer gründlichen, allseitigen Körperpflege und an einer möglichst umfassenden kunsttechnischen Schulung der Körperorgane, besonders der Hände, nicht fehlen lassen, einmal als Korrektiv einseitiger Geistespflege, andererseits auch, um die reine Gesichtsanschauung durch kräftige motorische Elemente zu vervollständigen und zu vertiefen und den Körper zum gefügigen Werkzeuge des Willens zu erziehen. Soweit begegnen sich die Absichten des Pädagogen mit denen des Sozialpolitikers.*)

*) Die tiefere Auffassung des Erziehungszieles zwingt den Pädagogen naturgemäss zu einer mehr sozialen Ausprägung seiner Berufsarbeit. „Der Einzelmensch ist — abgesehen von dem Einfluss der Natur — ein Produkt der übrigen Menschen. Aus der Wechselwirkung aller ergibt sich die Entwicklungshöhe und Entwicklungstendenz der

Wo aber Gesetzeskunde, Buchführung, Volkswirtschaftslehre, Kochunterricht und Handfertigkeitsunterricht den Anspruch erheben, neben die übrigen Fächer als selbständige Disziplinen zu treten, statt sich der Erziehungsidee zu unterwerfen und sich naturgemäss und organisch als gehorsames Werkzeug des Erziehers in den gesamten Erziehungs- und Unterrichtsplan einzufügen und einzugliedern; wo ihnen ohne Rücksicht auf berechtigtere pädagogische Forderungen mehr aus Liebhaberei ein ungebührlich breiter Platz eingeräumt wird, und Laienelemente in autoritativen

Einzelnen. An sich ist das Individuum bedeutungslos. Zweck, Ziel und Bestimmung seines Daseins und Wirkens erhält es erst aus der Zweckbestimmung der Gesamtheit." „Will sich daher die Erziehung als Wissenschaft und Kunst nicht in Widerspruch setzen zu den ehernen Gesetzen der Menschheitsentwicklung, will sie ihre Kraft nicht nutzlos verzehren in einem aussichtslosen Kampfe gegen die Macht des Naturwillens, gegen die Allmacht des Gotteswillens, so darf sie ihre Aufgabe nicht ableiten aus einseitigen und willkürlichen Zweckbestimmungen des Einzelmenschen; sie hat vielmehr die Pflicht, die Bestimmung und Entwicklungstendenz der Menschheit zu ergründen und die Bildungsarbeit an dem Einzelnen dem erkannten Zwecke der Gesamtheit unterzuordnen. So erhält sie zugleich die allein sichere Basis einer aussichtsvollen Sozialpädagogik, während eine individualistische von den Aufgaben der Kulturgesellschaft losgelöste Zweckbestimmung des Einzelmenschen und der Erziehung notwendig zu mancherlei pädagogischen Verirrungen führen muss." . . . „Wie aber die Kulturgesellschaft nur besteht in ihren einzelnen Gliedern, so kann sich auch der in den Entwicklungszielen ausgeprägte Menschheitscharakter nur als das ideale Produkt sittlicher Einzelcharaktere verwirklichen. Aus der Vollendung des Einzelnen resultiert die Vollendung der Gesamtheit, aber nur dann, wenn die Entwicklung des Einzelnen in die Entwicklungsrichtung der Gesamtheit fällt. Damit ist aber das Bildungsziel des Individuums genau bestimmt. Das Individuum trägt seinen Zweck nicht in sich selbst. Seine Bestimmtheit und seine Bestimmung erhält es erst durch die Zweckbestimmung der Menschheit. Der ideale Menschheitscharakter bestimmt den sozialen Einzelcharakter. Was die Menschheit als Gesamtheit erstrebt, muss der Einzelne in sich selbst erreichen. Der Einzelcharakter muss ein genaues Abbild des Gesamtcharakters sein." „Der Charakter hat seinen Sitz zunächst im Willen." „Doch äussert er sich nicht bloss in der Gesinnung. Zu seiner Vollendung gehört die Wirkung nach aussen. Erst im Handeln wird die Gesinnung zum Charakter, erst in der selbstlosen Hingabe an die Kulturaufgaben der Gesamtheit wird der Individualcharakter zum Sozialcharakter". „Der soziale Charakter in seiner Vollendung hat den Egoismus in jeder Form überwunden. In dieser Richtung bewegt sich auch die Arbeit der modernen Erziehungsschule. Sie will die kindliche Vorstellungswelt im Sinne und Geiste einer sozial gerichteten sittlichen Persönlichkeit ausbauen, sie will das Kind zum sittlichen Handeln innerhalb der Kulturgesellschaft befähigen." (Aus des Verfassers „Beiträge zur Theorie eines Lehrplanes". Gerdes & Hödel, Berlin.) Dabei ist die Untersuchung ganz überflüssig, ob es berechtigt sei, diese Auffassung der wissenschaftlichen Pädagogik der allgemeinen Pädagogik gegenüber als Sozialpädagogik zu benennen. Die Pädagogik wird immer die eine, allgemeine, unteilbare Wissenschaft bleiben müssen. Etwas anderes ist es aber, mit welchem Geiste man ihren Inhalt erfüllt.

Stellungen ihre Paradepferde mit der Miene spazieren führen, als hätten sie mit ihren sozialen Reformkünsten, dem methodischen Stammeln der Pädagogenzunft gegenüber, die Pädagogik erst in den rechten Sattel gehoben, da ist es für die echten Vertreter der pädagogischen Kunst und Wissenschaft an der Zeit, **dem zersetzenden und zerstäubenden Einflusse dieser die Einheit der Erziehungsarbeit störenden Elemente mit Energie entgegenzutreten.** Nur ein Fachmann vermag im letzten Grunde zu entscheiden, was eine Kindesseele zu tragen imstande ist und was der Integrität seiner Entwicklung gemäss ist. Ihm muss das bestimmende Urteil über Auswahl und Anordnung, über Eingliederung und sachgemässe Bearbeitung überlassen bleiben. Wie viel aber wird gegen diesen in anderen Ständen und Wissenschaften für selbstverständlich gehaltenen Grundsatz auf dem Gebiete der Pädagogik gesündigt! Wie wenig werden hier die elementarsten Billigkeitsrücksichten genommen!

Am ungeniertesten macht hier wieder der Theologe seine Ansprüche geltend. Und wenn die Schule fortgesetzt, trotz aller Einsprüche und Mahnungen der Schulmänner, unter dem Ballast religiöser Stoffe, nicht nur der Memorierstoffe, leidet, die bei hastender Verarbeitung nicht bis zu Herz und Nieren vorzudringen imstande sind, so haben wir das nur dem Einflusse der Geistlichen zu verdanken. Immer wieder ist die gesamte Lehrerschaft mit grosser Einmütigkeit für eine Vereinheitlichung des Religionsunterrichtes und für Beschränkung der religiösen Lernstoffe eingetreten. Umsonst. Die Menge soll es bringen. Ist es wirklich auch dem eifrigsten und geschicktesten Lehrer möglich, selbst bei der immerhin noch reichlich zugemessenen Zeit, die Übermenge des religiösen Stoffes so durchzuarbeiten, dass derselbe religiöses Leben zu wecken, dass er eine tiefere, nachhaltige Wirkung auf Herz und Gemüt der Kinder auszuüben vermag?*) Die erdrückende Mehrzahl der praktisch tätigen Lehrer wird diese Frage mit „nein" beantworten. Um ethisches Wissen in sittliche Kraft und in Interesse am sittlichen Handeln zu verwandeln, dazu gehört vor allem Zeit zum sinnenden Verweilen und zur gemütvollen Vertiefung. Auf allen Gebieten führt Überlastung und Überhastung zu Oberflächlichkeit und gedankenloser Scheinbildung. Auf keinem aber mehr als auf dem der Gesinnungsfächer. Nur der ernst prüfende Erziehungspädagoge kann wissen, wie

*) Ganz abgesehen davon, dass ein gewisser Teil des biblischen Anschauungsstoffes überhaupt keinen Bildungswert für die Kinder enthält und weit über das kindliche Fassungsvermögen hinausragt.

viel und welchen religiösen Stoff er religiös bildend verarbeiten kann. Ich stehe lange genug mit wachsamem Auge mitten in der Schule und im Leben, um mir ein einigermassen zutreffendes Urteil über den Erfolg unseres Religionsunterrichtes zumuten zu können: Das, was der Religionsunterricht gegenwärtig zu der Erhaltung des religiösen Lebens beiträgt, ist recht bescheiden. Zur Förderung und Vertiefung eines sittlichen Wandels und zur Reifung einer veredelten Weltanschauung leistet er aber zur Zeit fast noch weniger. Wo nicht schon das Elternhaus durch eine ernste, sittliche Lebensführung den Sinn ideal gerichtet hat, bleibt die achtjährige schwere Arbeit des Religionsunterrichts fast ganz ohne sichtbaren Einfluss. Auch das Leben beweist das. Der nackte, berechnende Egoismus beherrscht immer weitere Kreise. Die Sucht nach Genuss und frivoler Zerstreuung ist im Wachsen begriffen, ebenso sehr in den sogenannten gebildeten als in den ungebildeten Kreisen. Materielle Interessen überwuchern und ersticken fast jegliches ideale Streben, im grossen politischen, wie im engen sozialen Leben. Für religiöse Gedanken und Betrachtungen ist auch in weiten Schichten der Bevölkerung jeglicher Sinn nahezu erstorben oder doch zu gedankenlosem Formalismus erstarrt. Trotz der aufgewendeten unendlichen Mühe, trotz der bis aufs höchste angespannten Kraftanstrengung hat sich die bisherige religiös-sittliche Schulung der wachsenden Zügellosigkeit und Begehrlichkeit, der fortschreitenden Demokratisierung und Entchristlichung des Volksbewusstseins gegenüber als völlig machtlos erwiesen.*) Der Religionsunterricht der Praxis bedarf dringend einer durchgreifenden Reform im pädagogischen Sinne, wenn er sich als Lebensmacht erweisen soll. Wie oft ist dies nicht schon von wohlmeinenden Pädagogen ausgesprochen worden! Wie viel hat nicht schon ihre pädagogische Überlegung praktische Handreichung zur Verinnerlichung und Vertiefung des Religionsunterrichtes geboten! Ihre Stimme verhallt machtlos in dem mächtigen Chorus der Geistlichen, die hinter jedem Versuche, den das lebendige Empfinden und rein menschliche Fühlen erdrückenden Schematismus und Formalismus des herkömmlichen Religionsunterrichtes zu beschränken, einen versteckten Angriff auf die Kirche

*) Wer von den Lehrern auf Reform des Religionsunterrichtes drängt, macht sich von vornherein verdächtig. Bestrebungen, die auf Beschränkung des Religionsstoffes ausgehen, müssen aus religionsfeindlicher Gesinnung entspringen. Anders ist das nicht denkbar. Denn je umfangreicher der Stoff, der verarbeitet wird, je angesehener das Fach. Die Menge bestimmt den Wert und den Erfolg. Je mehr Stoff, je mehr Religion. Der Stoff ist heilig. Er bewirkt an sich religiöse Gesinnung. Die Methode, die Arbeit des Lehrers vermag dem nichts hinzuzufügen. Das ist nun einmal die Meinung vieler, und deshalb traut man den pädagogischen Versicherungen nicht, dass die Kürzung der Menge der religiösen Verinnerlichung zu Gute kommen werde.

wittern, ihn als ein drohendes Zeichen immer mächtiger um sich greifender Entchristlichung unseres Volkes kennzeichnen und dem Verwegenen, der es wagte, das streng bewachte Vorrecht der Kirche anzutasten, ihr „kreuziget ihn, kreuziget ihn!“ entgegenrufen. Das „geistliche“ Prinzip, wie ich es nennen möchte, das gerade in den Teilen unsere Schularbeit beeinflusst, die uns Pädagogen bei freier erzieherischer Ausgestaltung ein Mittel sein könnten, die Volksseele mit einem kraftvollen Ethos zu füllen, dieses geistliche Prinzip legt eine drückende Fessel auf unsere Arbeit, die von uns genommen werden muss, wenn der Gesinnungsunterricht unserer Schule zu einem volkserziehlichen Machtfaktor sich entwickeln soll. Man ist nicht selten schnell bereit, unserer Schule den Vorwurf zu machen, dass sie sich in ihrer wichtigsten Aufgabe, in unserer Jugend sittlich-religiöse Gesinnung zu wecken, am wenigsten zuverlässig und fruchtbar erwiesen hätte. Was der Schule darin an Erfolg fehlen sollte, es fehlt ihr durch den Mangel an Selbständigkeit und Freiheit, ihre Arbeit im Sinne der pädagogischen Idee auszubauen. Die Lehrerschaft hat deshalb mit aller Kraft darnach zu streben, dass sie die Hände frei bekommt, und hat sich durch kein Lamento über zunehmende Respektlosigkeit vor geheiligten Autoritäten und Überlieferungen irre machen zu lassen. Die Ehrfurcht vor dem Gewordenen, die Dankbarkeit gegen die Vergangenheit verpflichtet uns nicht, in starrer Unveränderlichkeit auf dem Bestehenden zu verharren. Stillstand ist Rückschritt. Nur der Wechsel ist beständig. Die Menschheit steht nicht mehr auf der Kindheitsstufe ihrer Entwicklung. Die moderne Kulturgesellschaft akzeptiert nichts, weil es alt und ererbt ist. Alle Institutionen werden auf ihren inneren Wert geprüft. Was nicht imstande ist, vor dem Richterstuhl der reinen Vernunft seine innere Existenzberechtigung nachzuweisen, das muss verschwinden. Das ist einmal der Lauf der Dinge. Das ist das Naturgesetz des Fortschritts. — — — — — —

Es liegt die Zeit noch nicht zu weit zurück, dass auch in dem Stande der Ärzte die Meinung auftauchte, dass es um des seelischen und leiblichen Heiles der Jugend und um des Fortbestehens unseres Volkes willen notwendig sei, die Schularbeit vom medizinischen Standpunkte aus einer gründlichen Überwachung und Kontrolle zu unterziehen. Man verlangte in allem Ernste Sitz und Stimme im Schulvorstand. Man beanspruchte, nicht nur bei Erwägung schulhygienischer Einrichtungen gehört — was ja ganz berechtigt gewesen wäre, — sondern auch bei Aufstellung des Lehrplans zu Rate gezogen zu werden.

Auch die Methode wollten sie auf ihren hygienischen Gehalt untersuchen. Die Gefahr lag nahe, dass sich n o c h e i n unberufener Berater in unsere Mitte drängte. Die Flut hat sich glücklicherweise verlaufen. Als Niederschlag aus dem Kampf der Meinungen haben sich Verhältnisse zwischen den beiden Ständen gebildet, die auf Achtung der berechtigten Eigenart jedes dieser beiden Berufe gegründet sind. Der Schularzt ist uns ein willkommener Berater und Helfer. Er bleibt zunächst Arzt. Er besitzt nicht den Ehrgeiz, als Akademiker zugleich Pädagoge sein zu wollen. Und nachdem die Grenzen zwischen beiden Arbeitsgebieten, die — das soll nicht geleugnet werden — vielfache Berührungspunkte haben, nach eingehenden Beratungen in friedlicher Weise festgelegt worden sind, herrscht zwischen beiden Ständen ein freundnachbarlicher Verkehr, der ihrer gemeinsamen Aufgabe, die Heranbildung eines leiblich wie geistig widerstandsfähigen, wehrhaften, kraftvollen Geschlechts nur förderlich sein kann. Damit hat der Lehrerstand zugleich bewiesen, dass er wohl imstande ist, zwischen herrschsüchtigen Anmassungen und wohlwollender Mithilfe, zwischen feindseligen Übergriffen und hilfreicher Bundesgenossenschaft, zwischen beleidigender Bevormundung und ermunternder und ermutigender Freundschaft einen Unterschied zu machen.

Nur um an einem Beispiel zu erläutern, zu welchen wunderlichen, wenn auch wohlgemeinten Vorschlägen und Forderungen sich Vertreter anderer Stände versteigen können, die doch meist die Arbeit der Volksschule kaum anders anzusehen Gelegenheit haben, als unter dem Gesichtswinkel ihrer Sonderinteressen, sei es gestattet, einen typischen Fall aus der grossen Zahl ähnlicher Vorkommnisse meiner Sammelmappe pädagogischer Raritäten und Wunderlichkeiten zu entnehmen, ohne dass es mir auch nur im entferntesten einfällt, den Beteiligten diesen Lapsus als ein Kapitalverbrechen unter die Nase reiben zu wollen.

Auf einem der letzten Ärztetage wurde der dringende Wunsch zum Ausdruck gebracht, dem biologischen Unterrichte in der Volksschule auch ein bescheidenes Plätzchen einzuräumen. Nun ist ja eine derartige Anregung, die, weil sie von so autoritativer Stelle kommt, viel leichter Gehör findet, an sich sehr dankenswert. Aber sie war in diesem Falle ganz gegenstandslos und ungereimt, da schon seit J u n g e s Zeit — auch Rössmässler hatte schon den Naturgeschichtsunterricht nach dieser Seite hin erfolgreich beeinflusst — also seit mehr als 20 Jahren der biologische Unterricht, oder besser die biologische Betrachtungsweise naturkundlicher Objekte, in der Volksschule einge-

führt ist, wenigstens überall da, wo man für berechtigte Fortschritte auf dem Gebiete der Didaktik Verständnis zeigt. Bezeichnend und die ganze Naivität in pädagogischen Dingen aufdeckend war dabei die Bemerkung des Berichterstatters, dass in dem jüngst erschienenen Berliner Grundlehrplan zum ersten Mal der Versuch gemacht sei, der Biologie einen gebührenden Platz im Stoffplane einzuräumen, ein Versuch, der gewiss zum Segen für die geistige Entwicklung unserer Jugend ausschlagen müsse. Das ist um so naiver, als ich kaum ein modernes Schulbuch der Naturkunde kenne, welches nicht mit mehr oder weniger Ausgiebigkeit die biologischen Verhältnisse in den Kreis seiner Betrachtungen zöge, als es dank dem Einflusse von Schmeil und Partheil-Probst in unserem engeren Vaterlande kaum eine Schule geben dürfte, in der nicht schon seit geraumer Zeit bei Behandlung von Pflanzen und Tieren die Lebensbedingungen und Lebenserscheinungen geradezu den Mittelpunkt der Betrachtung bilden — und wie es bei uns ist, wird es anderwärts auch sein —, während gerade in Berlin der Dr. Zwiek, der wohl als der geistige Vater des Berliner Naturgeschichtslehrplans angesehen werden darf, und der Seminarlehrer Sproekhoff dem Vordringen Junge'scher Ideen — mir steht die denkwürdige Nebensitzung der Hauptversammlung des Deutschen Lehrervereins 1890 noch in der lebhaftesten Erinnerung — einen nahezu fanatischen Widerstand entgegensetzten.

Diesen vielseitigen äusseren Anregungen und „dringenden" Bedürfnissen reihen sich noch zahlreiche andere an, ein unübersehbares Heer, die täglich zahlreicher, täglich dringender werden. Wo sich der Lehrer im Leben sehen lässt, — und er steht mitten im Leben — da schwirren ihm Forderungen entgegen, deren nicht sofortige restlose Erfüllung ihn in den Augen aller Unbeteiligten einfach als blöden Ignoranten erscheinen lässt. Wozu gäbe es auch sonst Schulen, wenn nicht dazu, dass sie jeder Laune eines Laien folgen müssten? Wozu Lehrer, wenn nicht dazu, dass sie sich gehorsam unter den Willen, oder besser unter die Willkür aller Berufsstände zu beugen hätten? Die Schule gehört dem Volke — sie gehört auch schon der Geistlichkeit —, der Lehrer ist ein Angestellter des Volkes. Von ihm erhält er sein „schweres" Einkommen. Was ist da natürlicher, als dass er nach der Pfeife aller tanzt? Aus kaufmännischen Kreisen ist mir, nicht immer in zartester Weise, öfter der Wunsch entgegengetragen worden, dass die Knaben mit mehr Fertigkeit in kaufmännischer Korrespondenz und im kaufmännischen Rechnen ins Leben entlassen werden möchten. Die technischen Berufe und die Handwerker fordern Berücksichtigung ihrer Sonderinteressen. Die Postbehörde hegt das

bescheidene Verlangen, die Kinder im Schreiben der Adressen firm zu machen; die Eisenbahnverwaltung regt an, die Kinder in der Benutzung der Fahrpläne zu unterweisen. Da soll Zeit übrig bleiben, die Merkblätter des Kaiserlichen Gesundheitsamtes und des Vereins für Vogelschutz zu besprechen und den Bestrebungen des Flotten- und Kolonialvereins unsere Aufmerksamkeit zu widmen. Die Herausgeber des Tierschutzkalenders bitten, die Kinder für ihre gute Sache zu interessieren. Andere forderten sans façon von meiner Bürgerschule eine Organisation und Einrichtung des Lehrplans, dass die paar Schüler, die von hier in eine höhere Schule übertreten, unmittelbar für die Aufnahme vorbereitet seien.

Mancher meiner Berufsgenossen würde mit leichter Mühe aus seiner Erfahrung ähnliche Beispiele hinzuzufügen vermögen.

Gewiss, viele dieser Forderungen sind gar nicht von der Hand zu weisen. In manchen steckt ein durchaus gesunder Kern. Das Leben ist berechtigt, mancherlei davon in der Schule verwirklicht zu sehen. Und ich betone es noch einmal und werde nicht müde werden, es zu betonen, bis auch der letzte Argwohn, als könnte es mir in schulmeisterlicher Rechthaberei und eitler Selbstüberhebung einfallen, jedes Laienurteil über pädagogische Angelegenheiten grundsätzlich abzuweisen und jeden gutgemeinten Verbesserungsvorschlag als unecht und nichtig zu verwerfen, im Keime erstickt ist. Anregungen sind uns immer willkommen, so lange sie sich als Anregungen geben und nicht den Anspruch erheben, unbesehen verwirklicht zu werden. Der Pädagoge m u s s sich das Recht wahren, über Wert und Unwert, über Brauchbarkeit und Unbrauchbarkeit dieser „Anregungen" die letzte Entscheidung zu treffen, alles, was von aussen kommt, bezüglich seiner Berechtigung einer scharfen Kontrolle zu unterwerfen. Wie es denn von uns allen auch als sittliche Pflicht empfunden werden müsste, die Vorgänge des Lebens mit offenen Augen zu verfolgen, um für alle wichtigen Erscheinungen die Initiative zu behalten. In der Form, in der sich jetzt vieles gibt, in der es sich in den Unterricht einzudrängen weiss, als Zugabe, als Anhängsel, zur gelegentlichen Benutzung, ohne Verbindung und inneren Zusammenhang mit den übrigen Bildungsstoffen, l i e g t e i n e g r o s s e G e f a h r , d i e G e f a h r d e r Z e r s p l i t t e r u n g , d e r Ü b e r h a s t u n g , d e r O b e r f l ä c h l i c h k e i t , d i e G e f a h r , ü b e r a l l e m „W e r t v o l l e n" u n d „U n e n t b e h r l i c h e n" d a s W i c h t i g s t e , d i e g r o s s e S a c h e d e r E r z i e h u n g a u s d e n A u g e n z u v e r l i e r e n.

Ich bin auch dafür, dass unsere Kinder Adressen schreiben lernen, in der Handfertigkeit geübt, für den Tierschutz, für die Flotte,

für koloniale Bestrebungen erwärmt werden und vieles andere; aber nicht alles neben- und auseinander, sondern mit-, durch- und füreinander, alles am rechten Platze und in der rechten Verbindung, immer getragen und durchdrungen von der wissenschaftlichen Idee unserer Erziehungspflicht. Wenn es so weiter geht, wie es bisher gegangen ist, dass unsere Schule wahllos, ohne Rücksicht auf das fachwissenschaftliche Urteil des Erziehers, mit allem belastet wird, was ihr in wohlwollender Absicht von dem Eifer der Sozialreformer an den Hals geworfen wird, so wird der stolze Bau unter der verworrenen Fülle von Einzelforderungen und Einzeldisziplinen zusammenbrechen. Die Stücke haben wir in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band. Die Lernschule mag viel ertragen. Die Erziehungsschule aber mit einem als Organismus aus der Erziehungsaufgabe herausgewachsenen Lehr- und Erziehungsplan hat alles abzuweisen, was der Integrität der Erziehungsarbeit entgegensteht, was einer Einordnung in den Erziehungsplan unserer Volksschule widerstrebt.*)

Fremdeingriffe in die Methode.

Die Fremdeingriffe erstrecken sich aber nicht nur auf unsern Stand, auf unsere Wissenschaft, auf die pädagogisch-didaktische Arbeit der Stoffauswahl und Mengenbestimmung, sie dringen auch tiefer ein, bis in unser Innerstes und Heiligstes, in unsere eigentliche kunsttechnische Berufsarbeit, in die **methodische Behandlung des Unterrichtsstoffes.**

Ich will nicht darüber sprechen, dass man im allgemeinen den Wert der Methode nicht sehr hoch einschätzt, selbst in Kreisen, die der Schularbeit nicht fernstehen. Die Räume auf dem Kunsterziehungstage in Weimar klangen wieder von der Geringschätzung der Schul-

*) Hier ist auch die Stelle, wo es meine Aufgabe wäre, den unheilvollen Einfluss zu charakterisieren, der von dem Fachsystem der einzelnen Wissenschaften auf die Anordnung der Stoffe, auf die Gestaltung unseres ganzen Lehrplanes in seiner gegenwärtigen Gestalt ausgeübt wird. Denn leider muss es zugestanden werden, dass die Lehrpläne, die an vielen Schulen unseres Vaterlandes der Schularbeit zugrunde liegen, durchaus nicht von einem wissenschaftlich pädagogischen Geiste diktiert sind. Ausnahmen — wie Wigges Lehrplan u. a. — bestätigen nur die Regel. Bei den anderen herrscht das System, der Stoff, der Geist der Lernschule. Die eine Disziplin läuft beziehungslos neben der anderen her. Nur die Laune des Lebens und der Zufall fasst die losen Fäden durch einen lockeren Einschlag zu einem fadenscheinigen Gedankengewebe zusammen. Das ist ein Fremdeingriff, der von vielen „Pädagogen“ nicht einmal als ein solcher empfunden wird, der aber die Erziehungsarbeit am schwersten bedrückt und aufhält. Wegen seiner Wichtigkeit soll demselben an einer anderen Stelle unter dem Stichwort: „Das fachwissenschaftliche System — ein Lehrplanprinzip“ eine getrennte Untersuchung gewidmet werden.

methode, von dem galligen Hohn über die Herbartschen Formalstufen, die nur geeignet seien, den ganzen Unterricht zu einem leeren Schema, zu einer wertlosen Schablone zu veräusserlichen und zu verelenden. „Die Persönlichkeit des Lehrers sei alles.“ „Der begnadete Lehrer wirkt durch seine lebendige Kraft, mit der er Kräfte wecke.“ Es kann nicht meine Aufgabe sein, diese „geistreichen“ Phrasen auf ihren psychologischen Gehalt zu untersuchen. Es würde sich bei gründlicher Prüfung mit leichter Mühe zeigen lassen, dass der Geist, der aus der lächerlichen Anklage sprach, ein Teil der Kraft war, die stets das Böse will und doch das Gute schafft. Denn aus diesen Worten klingt ein hohes Lob dessen heraus, was in unserm Sinne unter Methode zu verstehen ist: die durch Studium und Erfahrung gewonnene Kraft des Lehrers nämlich, den an sich wertlosen Stoff durch geschickte Benutzung der psychischen Wachstumsgesetze in lebendige Kraft zu verwandeln. So weckt der „begnadete“, d. h. der fleissige, der treue, der mit dem wahren Geiste der psychischen Methode erfüllte Lehrer Leben, Kraft. Die Methode ist unsere pädagogische Wissenschaft und Kunst. Nicht die Persönlichkeit macht die Methode, sondern die Methode schafft sich als das objektiv Unantastbare die Lehrerpersönlichkeit. Das ist der Geist der Formalstufen: nicht mehr und nicht weniger. Doch wozu darüber reden? Es ist zwecklos, Blinden einen Vortrag über Farbenlehre zu halten oder ihnen die wunderbare Farbensymphonie eines sonnentrunkenen Herbstwaldes zur Anschauung zu bringen; zwecklos, Tauben von der Klangwirkung einer Beethovenschen Symphonie zu erzählen.

Es lag mir auch weniger daran, davon zu sprechen, wie die Herrschaft der Fachwissenschaften in unserer Schule ihren Einfluss auch auf die Methode geltend macht und diese zur blossen Wissensabrichtung verflacht, oder wie gerade durch die geistlichen Schulaufsichtsbeamten geflissentlich eine gewisse Antipathie gegen die wissenschaftliche Methode genährt wird. Junge Kollegen haben mir gegenüber oft darüber geklagt, in wie bittere Gewissenskämpfe sie durch diese skrupellose Verunglimpfung ihrer pädagogischen Überzeugung getrieben worden seien. Doch traten diese Eingriffe in das Allerheiligste des Lehrers bisher nur vereinzelt und immer noch mit einer anerkennenswerten Scheu auf. Das ist anders geworden, seitdem sich eine grosse Zahl von Laien — dass auch einige Lehrer als Staffage dienen, kann an dem Gesamturteil nichts ändern — zusammengefunden hat, um auf, wenn möglich, jährlich wiederkehrenden Erziehungstagen die Schule aus der babylonischen Gefangenschaft der Pädagogen —

oder, wie sich ein Herr auf dem Weimarer Kunsterziehungstage „geschmackvoller“ ausdrückte, aus der Umklammerung der Pedanten — zu retten und sie unter der Ägide der Propheten Otto Ernst und Lichtwark in das ästhetische Jerusalem hinüberzuführen. Solange sich diese Bewegung auf der Linie von Anregungen zur Geschmacksbildung und Kunstpflege hielt, konnten auch die Fachpädagogen freudig ihre Zustimmung geben. In Weimar ist sie aber schroff aus dieser Richtung herausgetreten und hat direkt fachtechnisch methodische Fragen zum Gegenstand ihrer Verhandlungen gemacht. Das zwingt uns, gegen diese Bewegung Stellung zu nehmen.

Ich habe diesen Verhandlungen in Weimar nicht beigewohnt, bin aber den veröffentlichten stenographischen Berichten, den Nachklängen im Kunstwart und in den Büchern von Otto Anthes mit solchem Interesse gefolgt, dass ich glaube, mir ein Bild von diesen Bestrebungen machen zu können. Das Studium der Verhandlungen in Weimar besonders hat mir denn auch viel Genuss bereitet. Ich habe Beifall geklatscht, als Pfarrer Hackenberg goldene Worte sprach über den mündlichen Ausdruck und das freie Sprechen in der Schule, tief durchdachte, echt pädagogisch empfundene, anders nicht als nur aus mehrjähriger praktischer Erfahrung stammende Gedanken, denen keiner einen edleren Ausdruck zu verleihen vermöchte. Der Mann ist Pädagoge, und wenn er der verbissenste Anhänger der nichtfachmännischen geistlichen Schulaufsicht sein sollte.

Ich habe herzlich gelacht über die geistreichelnden Antithesen *) und über die psychologische Naivität eines Otto Ernst, der ja als Verfasser „komischer“ Lustspiele und Satyren auf einen durchschlagenden Lacherfolg bei seinen Hörern am meisten bedacht sein musste. Ich habe mich auch sittlich entrüstet über die naive Geheimnistuerei und über die eitle Selbstbeweihräucherung desselben Mannes, der das Eigentliche und Beste eines Kunstwerkes als etwas mystisch Übersinnliches, als etwas unbewusst Übernatürliches, als den Ausfluss eines seelischen Rausches und einer wunderbaren, unerklärlichen psychischen Potenz für gewöhnliche Sterbliche überhaupt für unerklärlich, unerreichbar ansieht. Mich haben die Ausführungen des Dichters Heinrich Hart aufs köstlichste amüsiert, dass er in der Schule eine Zeit lang Poesie mit Lebertran

*) „Die Kunst ist die Mitteilung von etwas Unmitteilbarem, das nur durch die Gnade einer besonderen Begabung und durch die Gnade einer besonderen Stunde mitteilbar wird.“ „Der Schöpfer eines Kunstwerkes findet auf unbewusstem Wege einen Ausdruck für etwas bis dahin Unausdrückbares.“ Wie mag nun gerade Otto Ernst die Sprache des Unaussprechlichen, die Erklärung des Unerklärlichen gefunden haben? Wie mag gerade „diese einsame Seele“ zum Bewusstsein des Unbewussten emporgestiegen sein? Wunderbar! Höchst wunderbar!

und Medizin verwechselt, und dass nach seinem pädagogischen Empfinden Wilhelm Busch als Jugendkunsterzieher noch eine Zukunft habe. Wie geistreich wissen alle diese Herren zu „reden", wie drollig, wie witzig! Ich bin durch die dramatischen Reize, mit denen der bekannte Kunstkritiker Alfred Lichtwark bei seinem Vortrage über „die Einheit der künstlerischen Erziehung" die Schule der Gegenwart mit samt ihren Lehrern und Behörden in Grund und Boden donnerte, so dass selbst den Hörern, aus dem Mangel jeglichen Beifalls zu urteilen, Hören und Sehen vergangen sein muss, ich bin durch diese intimen künstlerischen Reize dramatischer Darstellungskunst wahrhaft ergriffen worden. „Im Gedächtnis des heute wirkenden Männergeschlechts stehe das Bild der Schule mit hartem Medusenantlitz . . .", „er schaudere noch jetzt zusammen wie vor einer Nachtmahr . . .", „dass ein Schuljunge, der gesund und frisch ist, in Deutschland den Eindruck des Ungehörigen mache, und ein Lehrer mit freiem, heiterem Wesen und überragendem Geist und Charakter als ein Widersinn erscheine". Das sind nicht Tatsachen, das ist nicht Wahrheit. Solls auch gar nicht sein. Nackte Tatsachen wären zu nüchtern gewesen. Es lag dem Darsteller mehr an der künstlerischen Form der Darstellung als an der inneren Wahrheit. Wo es an Wahrheit fehlte, musste die „Dichtung" helfen. Es kommt nur darauf an, dass es geistreich klingt, tiefsinnig und apart.

Aber was haben, so frage ich, was haben diese zum Teil groben Kraftausdrücke, diese witzig-pointierten Geistreicheleien mit ernsthaften pädagogischen Untersuchungen zu schaffen? Glauben diese Herren von der Feder, denen sich auch einige dienstwillige Lehrer angeschlossen haben, glauben sie in Wirklichkeit, dass sie nur nötig hätten, so im Vorübergehen einmal mit ihrem „gottbegnadeten" Seherblick in die dunklen Tiefen unserer Berufsfragen hineinzuleuchten, um mit einem Schlage überall Helligkeit zu verbreiten? Meinen sie durch ein paar „grosszügige" Programmreden das grosse Problem der Erziehung seiner Lösung auch nur um Haaresbreite genähert zu haben? Ich habe mich ernstlich bemüht, dem neuen Unterrichtsprinzip, das zu suchen oder zu proklamieren, sich nach den Worten Lichtwarks der Kunsterziehungstag zur Aufgabe gemacht hat, und das nach seiner Absicht auch für die ganze Schulerziehung Geltung erhalten soll, auf die Spur zu kommen. Es sind von manch einem der Sprechenden tiefdurchdachte, beachtenswerte Gedanken geäussert worden, so vom Staatsminister Rothe, von Wätzold, von Hackenberg und Professor Lehmann; aber Neues, absolut Neues, was noch nie von älteren und neueren Fachpädagogen schon längst und oft gefordert und auch hier und da verwirklicht worden

wäre, was wir als richtungbestimmend, als bahnbrechend in den grossen Bau unserer Wissenschaft hinübernehmen könnten, habe ich nirgends, auch nicht oder eigentlich erst recht nicht bei dem Dichterpädagogen Otto Ernst gefunden,*) wohl aber neben dem Beherzigenswerten und Verständigen manches Verschwommene, manches Übertriebene, ja geradezu Unsinnige und Alberne.

Von einigen räudigen Schafen auf alle zu schliessen, ist nicht nur unlogisch, sondern ungerecht und unwahr. Es gibt auch nicht lauter gute Poeten und Kunstkritiker, sondern auch recht viele Dichterlinge, Reimschmiede und überflüssige Tintenkleckser. Man wird aber deshalb noch nicht in Lehrerkreisen die Rührtrommel schlagen und Dichtererziehungskongresse zusammenberufen, kurz Himmel und Erde in Bewegung setzen, um diese schmutzigen Gesellen vom deutschen Parnass zu vertreiben und sich selbst als Erzengel mit flammendem Schwerte vor den Toren des Dichterhimmels aufzupflanzen.

Wie gesagt, das tun Lehrer nicht. Da denken wir viel zu bescheiden von unserer Fähigkeit, Dichterwerke ihrem wahren Kunstwerte gemäss zu beurteilen. Andererseits nimmt uns die Vertiefung in die Riesenaufgaben unseres Berufs — wenigstens den, der es ehrlich mit seinem Berufe meint — so in Anspruch, dass uns keine Kraft übrig bleibt, die ausreichte, uns ein fachmännisch einwandfreies Urteil über andere Berufsarbeiten zu bilden.

Nun könnte es ja dem Fachmann ganz gleichgiltig sein und brauchte ihn nicht weiter zu alterieren, wenn jemand etwas Widersinniges sagt und es für geistreich hält. Geistreich klingt ja vielen alles in die Ohren, wenn sie die Schule samt ihren Trägern herunterreissen hören. Auch bin ich nicht dazu da, gewissen Leuten klar zu machen, dass sie deshalb von Pädagogik noch nichts zu verstehen brauchen, wenn sie über Pädagogik „klug" reden. Dass aber nun das, was sie über Behandlung von Gedichten, über Vortrag und Aufsatz und vieles andere sagen, **für viele Lehrer** zur pädagogischen Norm wird, zu der sich jeder bekennen muss, der nicht als rückständiger pädagogischer Schwachkopf in Verruf kommen will, dass man nun erst mit einem Schlage weiss — seitdem der pädagogische Kunstlaie gesprochen — welche Stellung die

*) Dass ich mit meinem Urteil nicht allein stehe, beweisen viele Stimmen aus der Lehrerwelt. Zu der beachtenswertesten gehört die des Rektors Ufer, der „die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Weimar" vom rein wissenschaftlich-pädagogischen Standpunkte aus einer gründlichen, durchaus gerechten Beurteilung unterzogen hat. (Verlag von Oskar Bonde in Altenburg, S.-A.)

Dichtungen im Gesamtplane der Erziehung einnehmen, auch erst jetzt weiss, wie sie im Kindesgeiste zu erzieherischer Wirkung gebracht werden können, das ist das Beschämende bei der Sache. Wie mit einem Zauberschlage stürzen sich jetzt alle Lehrervereine auf dieses eine Thema, als wenn es nie vorher als Problem für sie existiert hätte. Es ist auch bezüglich dieses Themas nichts auf dem Erziehungstage gesagt worden, was nicht schon hundertfach in der Fachpresse zum Ausdruck gekommen wäre. Dort übersah man es. Hier wird es zum Orakel. Und es bewahrheitet sich wieder einmal das alte Wort: Der Prophet gilt nichts in seinem Vaterlande. Was aus der eigenen Heimat kommt, „ist nicht weit her". Es muss den Stempel der Fremde, des Importierten an sich tragen, will es für gross und nachahmenswert gelten. **Dieses Kokettieren mit dem Fremdländischen, dieses Sich-Gehobenfühlen, wenn wir den „hohen" Herren Künstlern und Gelehrten die Schuhe putzen dürfen, dieser Wonnerausch, wenn wir ihrer Gesellschaft gewürdigt werden und sei es auch nur, um von ihnen öffentlich gedemütigt zu werden, ist ein Zeichen der Schwäche.** Hierin besteht zwischen den Pädagogen und den anderen höheren Kulturständen ein auffälliger Gegensatz, ein bedauerliches Missverhältnis. Lassen wir es uns einfallen, über theologische oder über medizinische, über militärische oder ästhetische Fragen zu urteilen, so ganz bescheiden und vorsichtig, wie es Schulmeistern geziemt, gleich heisst es im Tone beleidigten Fachstolzes: „Hand vom Sack, der Hafer ist verkauft", oder noch gröber; „Was versteht der Bauer vom Gurkensalat!" Fordern dagegen diese Herren bei Beratung von Schulfragen, und seien es die internsten methodischen, kunsttechnischen Fragen, die Mitwirkung des Laienelementes, wie Lichtwark in Weimar, dann heisst es in verändertem Tone: „Es ist die höchste Zeit, dass die verständige (?) und gutwillige Mitarbeit der Laien der Schule zugute kommt", oder „wir dürften doch nur dankbar sein, wenn so hervorragende Geistesgrössen uns ihren bewährten Rat leihen". Und während in den anderen Ständen das Urteil des Lehrers über fremde Angelegenheiten immer nur als überflüssiges Laienurteil gewertet und nicht ein Pfifferling darauf gegeben wird, sind die Lehrer eifrig bemüht, alles d a s als sybillenhafte Orakel und als funkelnagelneue Weisheit zu bewundern und anzupreisen, was ihnen von aussen entgegengetragen wird, und was sie soeben bei ihren Berufsgenossen als pädagogische Wunderlichkeiten und neuerungssüchtige Auswüchse bespöttelt hatten.

Der Dichter mag die Gebilde seiner Phantasie künstlerisch

gestalten. Das ist sein Beruf. Er mag auch dahin wirken, dass er im Volke verstanden wird, und dass die ästhetische Kultur überhaupt und die künstlerische Genussfähigkeit unseres Volkes sich hebt. Das ist seine Pflicht*). Wie durch die methodische Kunsttätigkeit des Lehrers der Stimmungsgehalt eines Gedichtes in der Seele des Kindes zu künstlerischer Genussfähigkeit sich steigert oder wie seine sittlichen Werte wirksam werden und in Bildungskräfte an der sittlichen Persönlichkeit der Kinder sich umwandeln, das ist die Angelegenheit der Pädagogen, die eine psychische Einsicht voraussetzt, welche nur reife Erfahrung zu verleihen vermag.

Eingriffe in unsere Standesinteressen sind immer noch verständlich. Auch lassen sich immer noch Entschuldigungen und Erklärungsgründe für ein anmassliches Mitbestimmungsrecht in Fragen der Stoffauswahl finden. Und ich persönlich stehe nicht an, zu erklären, dass ich hier gern geneigt bin, innerhalb gewisser Grenzen äussern Einflüssen Gehör zu schenken. *Das ureigenste Gebiet des Pädagogen ist aber seine Methode, seine Kunsttätigkeit. Und in diese hat ihm kein Unberufener hineinzureden, auch der Staat nicht. Hier ist er allein kompetent. Hier herrscht allein die Wissenschaft, der wissenschaftlich gebildete Fachmann.*

Ob es wohl den Herren Poeten und Ästheten einfallen wird, bei ihren Künstlerkongressen das Laienelement der Lehrer in dem gleichen Umfange zu Rate zu ziehen, wie sie es für sich bei Fragen internster Schulangelegenheiten beanspruchen, um sich durch die Pädagogen für ihr künstlerisches Schaffen anregen zu lassen? Als psychologisch geschulte Erziehungs*künstler*, als Bildner von Menschen*charakteren* für das grosse *Drama* des Kampfes um die Existenz, für die grosse Bühne des Menschenlebens, als welche sie mit ihrer Tätigkeit dem künstlerischen Gestalten lebensvoller Menschenschicksale und Charaktergrössen, wenn nicht nahe, so doch besonders verständnisvoll gegenüber stehen, hätten sie vielleicht zu allermeist ein Anrecht darauf. Und es gibt doch in der Dichtkunst, in der Kritik, überhaupt auf dem Gebiete der Kunst noch genug zu bessern. Aber wunderbar! Während sich viele Lehrer in der Gegenwart — es ist

*) Und bei dieser Arbeit hat ihm der Lehrer der modernen Schule in den letzten Jahrzehnten nach Kräften geholfen. Die zunehmende Verbreitung der Dichterwerke, der wachsende Leseeifer beweisen das. Es ist geradezu frivol, zu behaupten, — wie es Lichtwark in Weimar getan — „die schnlmässige Behandlung unserer Dichter trage die Hauptschnld, dass nnser Volk sich von ihnen abgewandt habe;“ die Schule „sei mitschuldig an der Gleichgültigkeit, Gefühllosigkeit nnd Verständnislosigkeit, mit der alle Schichten nnseres Volkes das kostbare Gut der Muttersprache behandeln“.

das eine nicht genug zu beklagende Tatsache — mit Hast und Begierde auf fremde Gebiete stürzen, dichten, komponieren, Theaterstücke rezensieren, politisieren, Altertumskunde treiben, oder sich sonst in das Studium einer Wissenschaft vertiefen, und es darin den wissenschaftlichen Berufsständen gleichtun und z. T. ganz zu vergessen scheinen, dass es eine Wissenschaft der Pädagogik gibt, beschäftigen sich ausserhalb unserer Berufswissenschaft stehende Kreise immer angelegentlicher und umfassender mit internen Fragen unseres Berufes. Während man in Lehrerkreisen anfängt, es für etwas Triviales, Langweiliges und Überflüssiges zu halten — man vergleiche nur die Berichte unserer Fachzeitungen aus den Lehrerversammlungen — Probleme der Erziehungslehre oder Fragen aus der Kleinkunst unseres Berufes eingehend und gründlich zu behandeln, und es gibt doch hier, gerade auf dem Gebiete der Unterrichtskunst, noch genug zu überlegen, zu klären, durchzuführen, während sich unsere Kollegen geradezu entrüsten, wenn sie ihre Fachzeitung mit „Lehrproben" abspeist, während sich unsere grossen Lehrerversammlungen geradezu schämen würden, Fragen wie: „Wie besprechen wir ein Gedicht?" „Wie erziehen wir unsere Jugend zur gewandten und freien Beherrschung unserer Muttersprache im Sprechen und Schreiben?" „Wie machen wir unsere Jugend fähig, einen kräftigeren Anteil an dem Gesamtleben unseres Volkes zu nehmen?" „Wie ist der Gedankenkreis des Lebens mit dem der Schule im Geiste des Kindes zu einer Einheit zu verweben?" „Welche psychischen Gesetze müssen wir befolgen bei der Anlage einer Unterrichtslektion, um im Kinde den höchsten Grad der Selbsttätigkeit zu erreichen?" Während wir diese und ähnliche Fragen aus der wissenschaftlichen Werkstätte des Schulmeisters von den Tagesordnungen unserer grossen Versammlungen fernhalten und sie engern, wissenschaftlich interessierten „Nur"pädagogenkreisen überlassen und uns fast ausschliesslich den grossen Standes- und sozial-pädagogischen Tagesfragen zuwenden oder uns selbst in den kleinen Vereinigungen immer mehr mit allgemeinwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen, philosophischen, litterarischen Bildungsfragen beschäftigen, — — werden von aussen stehenden Kreisen grosse Kongresse in Szene gesetzt, in denen viele dieser „simpeln" Schulfragen, die manchen seit der Seminarzeit für endgültig abgetan galten, den ernsthaftesten Erörterungen unterzogen werden. Von allen Seiten dröhnt uns der Ruf nach Reform der Schule an Haupt und Gliedern entgegen. Mit Recht. Der Pädagoge aber hört es nicht. Er hat sein Heim verlassen. Er ist hinausgezogen, um in fremden Landen Eroberungen zu machen. Er will studieren, nicht Pädagogik und ihre verwandten Disziplinen, sondern andere Wissenschaften, um wie der

Gymnasiallehrer ein wissenschaftliches Ansehen zu geniessen. Überall wartet er den Anstoss von aussen ab, um unabwendbare Reformen in Angriff zu nehmen. So war es beim Zeichenunterricht, so wird es kommen beim Deutsch- und Religionsunterricht. Schon mehren sich die Stimmen, die eine Anpassung des Geographieunterrichts an die veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse unseres deutschen Vaterlandes fordern. Werden wir wieder warten, bis uns aussenstehende Kreise durch öffentliche Proteste zwingen, zu dieser Reform Stellung zu nehmen, statt selbst die Augen für die Bedürfnisse des Volksgeistes wachzuhalten und seinem wachsenden Bedürfnis zu folgen? Warum wollen wir auf unseren Versammlungen unsere ganze Kraft nur an den grossen Machtfragen unserer äusseren Standesehre verzehren und nicht auch Kernfragen unserer Wissenschaft und die intimsten Fragen unserer pädagogischen Tagesarbeit behandeln? Wir wollen unsere Allgemeinbildung nicht vernachlässigen, gewiss nicht: denn von der Tiefe derselben ist auch unsere eigentliche Berufsarbeit abhängig. Centerum censeo: Die Hauptsache und die Hauptsorge muss aber unsere Berufsbildung bleiben. In unserer Berufswissenschaft müssen wir allen zeigen, dass wir auf der Höhe der Zeit stehen, sie müssen wir zu einer Höhe und einer Vollkommenheit ausbilden, dass alle Stände, auch die „geborenen" Schulaufseher und Berater vor fachtechnischen Eingriffen zurückschrecken. Es liegt uns ganz fern, uns isolieren zu wollen, uns als Kaste gegen jede Berührung mit der Aussenwelt abzuschliessen. Im Gegenteil, wir sind gesonnen, im strengen Dienste unserer sittlichen und wissenschaftlichen Pflicht mit dem Leben und dem Fortschritt der Kultur im engsten Konnex zu bleiben, wenn wir auch nicht gewillt sind, uns von jedweder Wandlung des Zeitgeschmacks und von jeder Laune schwankender Sonderinteressen ins Schlepptau nehmen zu lassen. Mit den Füssen fest im Mutterboden der Heimat, aber das Haupt frei erhoben in den reinen Äther des Lichts.

Ich bin zu Ende mit meiner Wanderung um die Grenzen unseres Gebietes. Ich hätte Ihnen noch viel zu sagen, wenn ich den Blick nach innen wende, über den fremden Geist im eigenen Lager. Aber Sie können es jetzt nicht tragen.

Ich bin nicht allen Erwartungen gerecht geworden. Ich fühle es. In vielen oder doch in manchen Punkten werden unsere Meinungen auseinandergehen. Das ist nicht anders zu erwarten. Auch in der Auffassung rein wissenschaftlicher Fragen ist Übereinstimmung der Anschauungen und Folgerungen bei Männern unabhängiger, selbständiger

Gedankenentwicklung von vornherein ausgeschlossen. Im Kampf der Meinungen liegt der Impuls des Fortschritts. Wie weit aber auch unsere Auffassung über einzelne Fragen abweichen sollten, in **einem** müssen wir uns immer wieder zusammenfinden, **in der treuen Hingabe an unsere Berufspflicht, in dem Einsetzen unserer ganzen Kraft für unsere Standesehre, in der Hochhaltung unserer Wissenschaft und Kunst, in dem Kampf um unser Recht und nm unsere Freiheit, in der Abwehr unberechtigter Fremdeingriffe.**

Unsere ganze Liebe gehört unserem Vaterlande. Seine Grösse ist unser Ziel. In seiner Freiheit liegt unsere Zukunft.

„Siehe, voll Hoffnung vertraust du der Erde den goldenen Samen
„Und erwartest im Lenz fröhlich die keimende Saat.
„Nur in die Furche der Zeit bedenkst du dich, Taten zu streuen,
„Die von der Weisheit gesät, still für die Ewigkeit blühn."
(Schiller.)

In unserem Verlage erscheinen:

Pädagogische Bausteine

Schriften zur Kenntnis der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart.

Heft:	Bis jetzt liegen vor:	Preis M.
1.	**Martin, P.** **Für die Lebensgemeinschaften — wider die Konzentration?** Eine kritische Studie. Antwort auf die Broschüre des Herrn Rektor **Laas**-Gera, „Welches ist das Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts etc.“	0,60
2.	**Schmidt, O.** **Beiträge zur Theorie eines Lehrplanes der realistischen Fächer.**	1,00
3.	**Kipping, O.** **Das System im geographischen Unterricht.**	0,40
4.	**Miesbach, Rob.** **Der Schulgarten im Dienste der Volksschule.**	1,00
5.	**Hemprich, K.** **Beiträge zu einem Lehrplan für die evangelische Erziehungsschule.**	0,50
6.	**Günther, A.** und **Schneider, O.** **Beiträge zur Methodik des Unterrichts in der Heimatkunde.**	1,40
7.	**Eichholz, Max.** **Pädagogische Aphorismen und das herrschende Schulsystem.** Eine psychologisch-pädagogische Studie mit besonderer Berücksichtigung des Religions-Unterrichts und einer Lehrprobe über das sechste Gebot.	1,20
8.	**Hemprich, K.** **Die Kinderpsychologie und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung.**	0,80
9.	**Martin, P.** **Der Anschauungsunterricht in der Raumlehre nach Formengemeinschaften.**	0,60
10.	**Wigge, H.** **Der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit.**	0,90
11.	**Uphues, G.** **Die Pädagogik als Bildungswissenschaft.**	0,60
12.	**Schiller, H.** **Volksbildung und Volkssittlichkeit.**	0,50
13.	**Schmidt, O.** **Konzentration des Unterrichts auf realistischer Grundlage.**	0,60
14.	**Rein, H.** **Diesterwegs parlamentarische Tätigkeit und sein Einfluss auf die Schulgesetzgebung.**	0,60
15.	**Schulze, Otto.** **Von deutscher Bildung, insbesondere von deutscher Bildung und Erziehung der erwerbsarbeitenden männlichen Jugend.** Mit einem Geleitwort vom Seminardirektor Dr. **Andrae.**	1,40
16.	**Noth, G.** **Die Konzentrationsidee.**	1,20
17.	**Baur, A.** **Die Ermüdung der Schüler in neuem Lichte.** Mit zahlreichen Abbildungen.	0,60
18.	**Schmidt, M.** **Meinungen und Wünsche zur Formalstufentheorie.**	0,60
19.	**Vogel, F. W.** **Die Erziehung unserer Schulneulinge zum Wissen.**	0,60
20.	**Martin, P.** **Der gegenwärtige Stand der Geometrie-Methodik — ein Rückstand?** Antikritik.	0,75
21.	**Kemény, F.** **Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung.**	1,20
22.	**Noth, G.** **Universität und Volksschullehrer.**	0,80
23.	**Dierks, W.** **Das Problem der künstlerischen Erziehung.**	0,80
24.	**Tröster, H.** **Die Lehrerinnenfrage.**	0,60
25.	**Köhler, Johannes.** **Zur Einführung in die experimentelle Psychologie.**	0,60
26.	**Zillig, P.** **Der pädagogische Gedanke, der Berufsgedanke des Volksschullehrers.**	0,80
27.	**Pottag, Alfred.** **Die begründend-vergleichende Erdkunde.**	0,80
28.	**Marscheider, Richard.** **Beiträge zur Kurzschriftmethodik.**	0,90